

12

Título: Motivação para alfabetização
entre jovens e adultos

Autor: Norma Louisa Neri

Ano: 08/1994

Dissertação

MOTIVAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO ENTRE JOVENS E ADULTOS

ESTUDO DE CASO EM TRÊS EXPERIÊNCIAS
DE ALFABETIZAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL

NORMA LUCIA NERIS DE QUEIROZ

ORIENTADORA: ISaura BELLONI

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO DEPARTAMENTO TEORIAS E FUNDAMENTOS DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, COM VISTAS À
OBTENÇÃO AO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

BRASÍLIA, AGO/94

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 01

CAPÍTULO I 03

. PROBLEMA

. OBJETIVOS

. HIPÓTESES DE TRABALHO

CAPÍTULO II - MOTIVAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS, ECONÔMICAS E CULTURAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 14

MOTIVAÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS, POLÍTICAS E CULTURAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

CAPÍTULO III - REFERENCIAL TEÓRICO

CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO 19

ESTUDOS SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO 71

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- .. ANÁLISE DAS PRINCIPAIS TEORIAS DE EDUCAÇÃO
- .. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO QUE AS TEORIAS EDUCACIONAIS PROPÕEM 77

CAPÍTULO V - PERCURSO METODOLÓGICO

- .. DISCUSSÃO METODOLÓGICA
- .. CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EXAMINADAS NESSE ESTUDO
- .. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA AMOSTRA 99

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS DADOS

- .. UMA PEQUENA AMOSTRA E MUITOS DADOS 135
- .. ANÁLISE DOS RESULTADOS

CONCLUSÕES 169

BIBLIOGRAFIA 178

ANEXOS

AGRADECIMENTOS

É sempre muito difícil fazer justiça a todos que contribuíram para o desenvolvimento de uma pesquisa, cuja realização envolve tantas pessoas. Por esta razão deixamos, neste momento, um agradecimento geral, nem por isso menos carinhoso e verdadeiro, àqueles que foram fonte de inspiração, apoio intelectual e ajuda concreta. Particularizando nosso reconhecimento, gostaríamos de trazer à luz o nome daqueles que mais intimamente nos acompanharam no dia-a-dia desta reflexão:

À orientadora - Professora Isaura Belloni, pela sua direção crítica, disponibilidade, paciência, confiança depositada, estímulo, carinho, amizade que inclui também o empréstimo do seu "computador".

Aos professores Bernardo Kippinis, Laís Mourao e Geraldo Tônaco, membros da banca examinadora, pelas importantes sugestões e horas de trabalho dedicadas a este estudo.

À Professora Marialice de Carvalho Pitaguary que foi quem primeiro me projetou à experiência com alfabetização de jovens e adultos permitindo que desenvolvesse a crença no potencial desses sujeitos.

Ao Professor e Coordenador do Núcleo de Alfabetização do Paranóia-DEX/FE/UnB, Renato Hilário dos Reis, que se dedica também à luta contra o analfabetismo, pelo carinho e estímulo na realização deste trabalho.

Aos colegas de curso, Vera, Carmem, Helana, Heliane, Paulo Sérgio, Mário Sérgio, Emilly, Claudia, Inês, pelo apoio e companheirismo que vivenciamos nestes dois anos e meio.

Aos demais professores e funcionários da Faculdade de Educação-UnB, que no convívio diário, estimularam-me ao estudo e ao trabalho.

À Juliane, secretária da Pos-Graduação, pelo carinho e dedicação nos encaminhamentos necessários.

À Anarcene, pela paciência e dedicação com que orientou minha "alfabetização" ao computador.

À Fundação Educacional do Distrito Federal, em particular à equipe de alfabetização da Escola 48 de Ceilândia; ao SECONCI (Serviço Social dos trabalhadores da indústria da construção civil do DF), mais especificamente à coordenadora pedagógica e ao CEDEP (Centro de Desenvolvimento de Educação do Paranoá), particularmente ao grupo de alfabetizadores populares daquela comunidade por assegurarem as condições da realização da pesquisa.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste curso.

A todos familiares e amigos pelo intenso apoio e compreensão com que "acompanharam" e incentivaram este trabalho. Uma palavra de reconhecimento muito especial:

aos meus pais: Olga e Augusto,

aos meus irmãos: Hugo, Urania, Ana Amélia, Ubaldo, Lili, Wilson e Norlandia.

ao meu companheiro: Mário e aos nossos pequenos Teresa e Gabriel.

E aos amigos: Rita, Olimpio, Rita Valéria e a Shelminha por todo carinho e ternura e pelo modo como ao longo destes anos, em particular nos períodos difíceis, tão bem souberam ajudar-me.

Aos alfabetizandos, sujeitos da própria pesquisa, que apesar de todo o interesse nas atividades pedagógicas (aulas) dedicaram um pouco de seu tempo às entrevistas, acreditando na importância deste trabalho.

Num último aceno, gostaríamos de reconhecer o incalculável estímulo que sempre representou para nós o debate e a reflexão com todos os alfabetizandos que tivemos contato nestes seis anos de trabalho. A eles, também o nosso agradecimento.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central analisar e compreender os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências de alfabetização e suas interrelações com o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal, a partir da ótica dos alfabetizandos inseridos em três experiências de alfabetização.

Este estudo tem, ainda, como objetivo contribuir para ampliar a reflexão sobre o significado e o alcance da alfabetização de jovens e adultos, visando possibilitar ações educativas mais compatíveis com os interesses dessa parcela da população.

O grupo social estudado constitui-se de jovens e adultos na faixa etária entre 15 e 61 anos de idade, os quais, em sua grande maioria, são de origem rural e migraram para o Distrito Federal com expectativas de obterem melhores condições de vida e de trabalho.

Este estudo busca compreender e analisar os diferentes tipos de motivações para a alfabetização, a partir de três grandes categorias: 1) motivações relacionadas à integração do indivíduo ao contexto social (interesses individuais); 2) motivações ligadas às experiências de alfabetização como elemento que contribui para o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nos cursos de alfabetização; 3) motivações relacionadas a transformações sociais, (interesses coletivos) através de entrevistas semi-estruturadas.

O trabalho de campo, entretanto, não se limita a isso. Paralelamente, fez-se observações sistemáticas em sala de aula e estudos de documentos. Ao final, dispondo de dados colhidos em fonte primária, sem contudo, deixar de lado os estudos sobre a alfabetização de jovens e adultos, procura-se abstrair da prática educativa das experiências examinadas, características relevantes para compreender os diferentes tipos de motivações para a alfabetização entre os sujeitos dessa pesquisa.

A análise elaborada nesse estudo nos permitiu apreender que as motivações predominantes para a alfabetização entre esse grupo são aquelas que visam à uma melhor integração ao contexto social. Esta integração não se refere apenas a integração ao contexto social dominante, mas diz respeito também, às representações coletivas reconhecidas como válidas e assimiladas pelos entrevistados.

Observa-se, ainda, que os alfabetizandos percebem claramente a relação entre a educação e o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal. Por isso, a maioria desses sujeitos ingressam e permanecem nas experiências de alfabetização com expectativas de melhorar suas condições de vida e de trabalho.

Nesse sentido, conclui-se que detectar os reais interesses dos alfabetizandos parece constituir a noção-chave para as instituições públicas e entidades não-governamentais elaborarem as propostas de alfabetização de jovens e adultos mais adequadas à realidade dessa parcela da população.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar e compreender os diferentes tipos de motivações para a alfabetização entre jovens e adultos, a partir da ótica de alfabetizandos inseridos em três experiências de alfabetização do Distrito Federal.

Esta análise tem como objetivo identificar fatores que contribuem para o ingresso e a permanência desses indivíduos nestas experiências, visando contribuir para a maior eficiência de seu funcionamento, bem como para a formulação de políticas mais adequadas à realidade dessa parcela da população.

No segundo capítulo busca-se contextualizar a alfabetização de jovens e adultos no cenário brasileiro a partir de dois aspectos: análise das principais características e concepções da alfabetização e a relação existente entre contexto sócio-econômico, político e cultural e o processo histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Apresenta-se, no terceiro capítulo, o referencial teórico, no qual discute-se a concepção dialética da educação, embasada na teoria do pensador Antonio Gramsci e os estudos sobre a motivação para a alfabetização que subsidiam a análise dos dados desse estudo.

A discussão teórica sobre as principais concepções que tratam da relação entre educação e sociedade encontra-se no quarto capítulo. Neste contexto, busca-se inferir que concepções de educação estão presentes nas propostas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

No quinto capítulo, encontra-se o percurso metodológico e a descrição dos procedimentos adotados para a coleta de dados e sua análise, bem como a caracterização das experiências de alfabetização e do grupo que constitui a amostra da pesquisa.

O sexto capítulo apresenta a análise das motivações para alfabetização, indicando suas principais características e os

fatores positivos que essas experiências de alfabetização oferecerem para motivar jovens e adultos no Distrito Federal.

Com base na análise de dados e apoiados nos pressupostos teóricos teceremos comentários algumas conclusões para esse estudo, embora não se trate de conclusões acabadas, ao contrário, devem ser aprofundadas em outros estudos.

CAPÍTULO I

O presente estudo tem como objetivo central analisar e compreender os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências de alfabetização e suas interrelações com o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal, a partir da ótica de alfabetizandos inseridos em três experiências de alfabetização.

Este capítulo apresenta, de um modo geral, o problema de investigação, a justificativa, os objetivos e as hipóteses de trabalho delineadas no estudo.

Nas sociedades modernas e complexas, a leitura e a escrita estão incorporadas à vida política, econômica, social e cultural de todas as classes e categorias sociais e além de serem enormemente valorizadas; mais que isso, são ainda mitificadas: "... na escrita por exemplo, estaria o repositário do saber legítimo e o discurso da verdade." (Soares, p. 9). Entretanto, essa valorização não é neutra, mas,

"um modo, um símbolo e um exercício do poder mesmo na sociedade mais simples onde o saber ler-e-escrever é tão raro que seu sabedor é um profissional especialista, o qual reúne, por vezes, as funções de escriba e de usuário; não apenas porque ele tenha necessidade de ler e escrever para exercer a sua indústria, mas também porque se encontra, assim, a mais do que um título, como aquele que tem poder sobre os outros." (Levi-Strauss in Brandão, 1986, p. 139).

Dessa forma, enquanto a apropriação do saber elaborado se constituir em privilégio de determinadas classes e categorias sociais, esse saber representa uma arma para o exercício do poder, de legitimação da dominação econômica, social, cultural, de discriminação e de exclusão. No quadro da "ideologia hegemônica desses grupos sociais letrados não há possibilidades de participação política, social e cultural plena sem o domínio da leitura e da escrita." (Soares, p. 3).

Assim, a existência de pessoas não-alfabetizadas configura-se numa existência mutilada, na medida em que lhes são negadas as condições para participar plenamente da vida em sociedade, em todos os sentidos. E esta não participação decorre de inúmeros fatores, dentre os quais coloca-se em evidência a ignorância em relação aos bens culturais produzidos pela humanidade.

De acordo com a UNESCO,¹ o número de adultos analfabetos chega a quase um bilhão em todo o mundo, com alta concentração nos países de terceiro mundo. A América Latina possui aproximadamente quarenta e quatro milhões de analfabetos. O Brasil contribui de forma significativa para esse perfil, com um total de quase 30 milhões de jovens e adultos não-alfabetizados, segundo a Comissão Nacional de Alfabetização no documento Alfabetizar e Libertar.²

Os dados do PNAD - 1987³ demonstram que apenas 25% das pessoas com 10 anos e mais de idade chegaram completar, no máximo, um ano de estudos; esta cifra salta para 34% dessa população se considerar os que chegaram a ter somente dois anos de estudos. No Nordeste, 37% dos brasileiros com 10 anos e mais de idade não têm instrução nenhuma ou têm menos de um ano de estudos.

No entanto, a educação é um direito de todos os cidadãos numa sociedade democrática, isto é, todos têm o direito de ter acesso aos conhecimentos acumulados ao longo da história, como elementos que contribuem para melhorar a qualidade de vida. Não se trata aqui de pensar que a educação virá superar as situações de exclusão dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura, mas de acreditar que o saber é um instrumento, que permitirá aos setores mais carentes da população a ampliação do seu nível de participação na vida social e política do País e a realização dos seus interesses básicos.

1. Dados fornecidos pela Comisión Interagencial (ONUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

2. Índice de analfabetismo no Brasil fornecidos pela Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização e Cidadania - Documento Alfabetizar e Libertar, Brasília, 1989 (mimeo).

3. Fonte - Dados Estatísticos do PNAD - IBGE - 1987.

Além de direito individual, a educação é, também, um dos pré-requisitos para a construção de uma sociedade mais igualitária. A consolidação das estruturas democráticas implica formar a população para participar plenamente na vida política, social e cultural do País. Essa participação deve ser cada vez mais ampla, estendendo-se a todos os setores da sociedade, pois é sem dúvida, a qualidade dessa participação que garantirá e fortalecerá a construção de uma sociedade democrática.

O ponto de partida do presente estudo é a compreensão da educação como uma prática histórica e social ligada diretamente, às condições materiais de existência, assim como à realidade subjetiva, ao modo de pensar e às concepções de mundo do grupo social onde se realiza. Isso ocorre porque os grupos humanos não produzem apenas a vida material, mas ao fazê-la, elaboram, ao mesmo tempo, um conjunto de idéias, de representações que se vinculam às condições de existência; e mais ainda, a produção não material do grupo pode levá-lo a ultrapassar as condições de existência e contribuir para a transformação da realidade objetiva.

Essa maneira de entender a educação como uma prática profundamente articulada aos fatos fundamentais que constituem o cerne da sociedade, ou seja, a produção, a reprodução e a transformação social, foi elaborada tanto a partir de estudos sobre o assunto, bem como da convivência com a Experiência de Alfabetização da Vila Paranoá como estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Durante quatro anos, em convivência quase diária com alfabetizando, alfabetizadores populares e com a luta da comunidade pela conquista dos serviços essenciais básicos, observa-se que a reivindicação por educação destacava-se entre outras, tornando-se também, objeto de significativas mobilizações da comunidade perante as instituições responsáveis pelo ensino no Distrito Federal. Várias ações foram empreendidas por aquela comunidade na busca de soluções para os problemas de educação; dentre elas, destaca-se um censo educacional (domiciliar) realizado pela Associação de Moradores em conjunto com a comunidade (1985/1986) com o objetivo de saber o número de crianças em idade escolar que se encontrava fora da escola e o número de jovens e adultos analfabetos daquela comunidade.

Essa entidade encaminhou vários abaixo-assinados à Secretaria de Educação do DF solicitando a construção de mais escolas para a comunidade. Reivindicou, também, apoio à Universidade de Brasília dando origem ao Projeto de

Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá.¹

Em 1988, a Associação de Moradores e outras entidades da Vila Paranoá levaram o Secretário de Educação na época o Professor Fábio Bruno, àquela comunidade para discutir os problemas de educação. Este grupo organizou, ainda, várias passeatas na comunidade local e em frente ao Palácio do Buriti (Governo do Distrito Federal) reivindicando o aumento da carga horária de 3 para 4 horas de aula diárias nas séries iniciais do 1º grau nas escolas da comunidade. Neste mesmo ano, requereram a ampliação do projeto de extensão da UnB à área de alfabetização de crianças, no que foram atendidos pela Universidade.

Essa mobilização sugere que a educação constitui-se em um dos centros de interesses predominante na luta da comunidade do Paranoá. Segundo Weber, a educação é "...centro de interesse não apenas das comunidades de classes populares, mas de toda a sociedade brasileira." (p. 3). Moreira, (citado por Weber p. 79), constata, através de estudos realizados na América Latina, que o valor atribuído à educação por todos os grupos sociais é muito grande e que o nível de aspiração à educação é bastante elevado; a esse respeito parece existir um consenso entre as diversas classes sociais e mesmo entre os jovens e seus pais.

Na realidade da prática educativa, entretanto, aparecem contradições entre a valorização da educação e a real aprendizagem. No que se refere à alfabetização de jovens e adultos observa-se que, embora os indivíduos não-alfabetizados reconheçam a importância da escolarização e atribuam a esta um valor positivo, registra-se enormes índices de evasão nos cursos de alfabetização. Esse fenômeno não ocorre apenas na Experiência de Alfabetização do Paranoá, mas em todas as regiões do País. Percebe-se, ainda, que a evasão se dá tanto nos programas de instituições governamentais como na maioria das experiências organizadas pelas entidades não-governamentais.

Sem dúvida, vários fatores podem estar relacionados ao fenômeno da evasão nos cursos de alfabetização. Destacam-se entre eles, a falta de uma política educacional adequada às

1. Esta experiência de alfabetização foi implantada em março de 1987, pela Profª Marialice de Carvalho Pitaguary - Faculdade de Educação, através do Decanato de Extensão da UnB em ação conjunta com a Associação dos Moradores da Vila Paranoá.

necessidades dos jovens e adultos, perpassando pela escassez de recursos financeiros e humanos devidamente capacitados, até a ausência de uma proposta metodológica condizente com os interesses dessa população.

Considerando a importância da alfabetização de jovens e adultos para a sociedade brasileira. Torna-se fundamental elaborar estudos que vislumbrem a redução da evasão na alfabetização. Nesse sentido, o presente estudo propõe-se a compreender os fatores de retenção dos alfabetizandos nas experiências de alfabetização, a partir de um grupo que vivencia o processo de ensino-aprendizagem com sucesso.

Essa perspectiva parece oferecer subsídios mais concretos para a elaboração de propostas de alfabetização de jovens e adultos mais adequadas à realidade dessa parcela da população.

Assim, tomando como referência, por um lado, a realidade concreta dos alfabetizandos, e por outro, o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal, esse estudo elegeu como núcleo central compreender e analisar os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem em experiências de alfabetização e a relação existente entre essas motivações e contexto sócio-econômico, político e cultural do DF, a partir da ótica de alfabetizandos inseridos em três experiências de alfabetização do Distrito Federal.

O grupo social estudado é composto por jovens e adultos inseridos nas seguintes experiências: 1) Experiência de alfabetização do Paranoá, organizada pela própria comunidade; 2) Experiência de Alfabetização do SECONCI, que atende trabalhadores da construção civil no próprio canteiro de obra, realizada pelo SECONCI com apoio do SINDUSCON-DF¹ e 3) Programa

1. Esta experiência de alfabetização é realizada pelo SECONCI-DF (Serviço Social dos trabalhadores da indústria da construção civil) com apoio do SINDUSCON-DF (Sindicato dos trabalhadores da indústria da construção civil). O Seconci é uma entidade de caráter filantrópico, mantida pelas empresas da indústria da construção civil, criada em 1988.

A escolha recaiu sobre essas experiências de alfabetização por várias razões, dentre as quais gostaríamos de destacar que:

- 1) Estudá-las nesse conjunto, poderá abrir outras perspectivas com relação à problemática da evasão, tendo em vista que as experiências do Paranoá e do Programa da FEDF vivenciam essa dificuldade no seu dia-a-dia, enquanto a do SECONCI, quase não registra esse fenômeno.
- 2) Essas experiências de alfabetização fundamentam-se em concepções e propostas metodológicas diferenciadas entre si;
- 3) Essas experiências organizam-se de modos diferentes a saber: a Experiência do Paranoá trabalha numa perspectiva de educação popular e autogestão comunitária; a Experiência do SECONCI trabalha, também, na perspectiva de educação popular, mas a gestão é da empresa privada e a Experiência de Ceilandia organiza seu programa com base na educação tradicional e gestão institucional- escola pública). Essas formas diferenciadas de organização permitirão um grande enriquecimento da análise.

O presente estudo procura elaborar uma análise crítica a partir de uma abordagem psico-social sobre a relação existente entre as motivações para a alfabetização e o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal em que elas se inserem. Esta perspectiva entende que as motivações possuem, por um lado, um caráter individual, pois a aprendizagem envolve uma dimensão pessoal, e por outro, um caráter social, uma vez que motivações dos indivíduos não se estruturam no vazio. Ao contrário,

"...elas têm sua gênese e estrutura num contexto histórico determinado, não na sua simples objetividade, mas na sua interação pela qual os indivíduos e grupos incorporam, assumem e integram a realidade na sua existência."

(Madeira, p. 9).

1. No programa da Fundação Educacional do Distrito Federal, a alfabetização de jovens e adultos corresponde a Fase I do Ensino Supletivo. Neste programa, selecionamos a Escola Classe nº 48 situada em Ceilandia - DF.

Considerando o problema a ser investigado nessa dissertação, pareceu-nos mais consistente ouvir os próprios alfabetizandos do que falar sobre eles. Uma vez que o discurso de um indivíduo não pode ser visto como "... um produto de uma subjetividade isolada mas como um processo de indivíduos socialmente determinados." (Madeira, p. 10). Nesse sentido, suas verbalizações não são neutras ou invariantes, portam significações em processo. Expressam, se tomadas na totalidade da relação entre o latente e o manifesto, as contradições, a ambiguidade, a complexidade do real que reconstroem.

Parte-se, portanto, do pressuposto que as motivações para o ingresso e a permanência nos cursos de alfabetização possuem um caráter individual e social. Além disso, indivíduos, mesmo na condição de não-alfabetizados, valorizam e reconhecem a importância da educação. Para captar esta percepção, seleciona-se duas dimensões que parecem estar relacionadas de modo fundamental com o processo de motivação para a alfabetização. A primeira destaca as concepções que esse grupo tem acerca da educação, ou seja, as representações elaboradas por eles sobre a educação. E a segunda dimensão diz respeito à experiência de vida desse grupo, enquanto sujeitos não-alfabetizados inseridos numa sociedade letrada, que a todo momento impõe a necessidade de leitura e escrita.

O termo representação está sendo entendido aqui como um produto resultante do condicionamento social realizado pelo conhecimento comum e que se atualiza em determinadas situações enfrentadas pelo indivíduo em sua existência.

Na primeira dimensão, examina-se as concepções, isto é, as representações que esse grupo tem acerca da educação. Se a concebem como sinônimo de educação escolar e, portanto, como uma agência socializadora, como um espaço de conquista de cidadania, ou ainda, como um instrumento de ascensão social.

Na segunda dimensão, analisa-se a experiência de vida desses indivíduos, no contexto do Distrito Federal, contribui para motivá-los para a alfabetização. Isto é, o confronto com necessidades de leitura e escrita presentes no cotidiano vividos por esses indivíduos.

O presente estudo busca aplicar uma abordagem dialética, a qual considera as principais dimensões da realidade investigada

e estabelece para a pesquisa os seguintes objetivos:

- compreender e analisar os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências de alfabetização examinadas nesse estudo;

- explicitar a relação existente entre as motivações para a alfabetização e contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal;

- contribuir para ampliar a reflexão sobre o significado e o alcance da alfabetização de jovens e adultos, tanto dos programas de instituições governamentais como das experiências organizadas pela sociedade civil, visando possibilitar ações educativas mais compatíveis com os interesses dessa parcela da população.

O presente estudo estabelece, ainda, como objetivos específicos:

- analisar se diferenças de idade refletem em motivações diferentes entre os membros do grupo;

- examinar se as motivações para a alfabetização se diferenciam entre os indivíduos participantes das experiências eleitas;

- identificar fatores de retenção dos alfabetizandos para a redução da evasão nas experiências de alfabetização;

- identificar e analisar como os aspectos pedagógicos (metodologia, horário, nº de hora/aula, nº de aluno por turma e horário), os aspectos contextuais (localização e espaço físico), e os aspectos sócio-políticos (concepção de educação, organização e objetivos da experiência) contribuem como elementos motivadores para o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nos cursos de alfabetização;

- discutir se as motivações eleitas pelos alfabetizandos têm relação com as características das experiências de alfabetização;

- identificar a concepção que o grupo tem acerca da educação.

— analisar se os alfabetizandos percebem a educação como um direito.

HIPÓTESES DE TRABALHO

Para a adequada compreensão das hipóteses de trabalho norteadoras deste estudo faz-se necessária a definição dos termos ora utilizados.

O termo motivação está sendo entendido aqui como a força que orienta a ação dos alfabetizandos em buscar a alfabetização, isto é, que interesses levam jovens e adultos a ingressarem e permanecerem nas experiências examinadas nesse estudo. Assim, busca-se compreender e analisar os diferentes tipos de motivações para a alfabetização e suas interrelações com o contexto sócio-político, econômico e cultural do Distrito Federal. Eles podem ser agrupados em tres grandes categorias:

1) motivações relacionadas à integração do indivíduo ao contexto social - interesses individuais;

2) motivações derivadas da estruturação das experiências de alfabetização como elementos que contribuem para o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nessas experiências. Destacam-se os aspectos pedagógicos (metodologia, no. de horas/aula, no. de alunos por turma e horário), os aspectos contextuais (localização e espaço físico) e os aspectos sócio-políticos (concepção de educação, organização e objetivos da experiência);

3) motivações relacionadas a transformações sociais - interesses coletivos.

Entende-se como motivações relacionadas à integração do indivíduo ao contexto social - interesses individuais, os interesses ligados ao trabalho, à religião, ao saber ler/escrever para dominar o contexto urbano. As motivações relacionadas a

transformações sociais, interesses coletivos, referem-se a participação em atividades sócio-políticas (sindicatos, partidos políticos, entidades comunitárias e religiosas) e a consciência crítica sobre a realidade e seus direitos sociais.

Os objetivos deste trabalho permitem formular três conjuntos de hipóteses.

HIPÓTESES QUANTO À MOTIVAÇÕES

- Motivações coletivas influenciam mais que as motivações individuais para o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nas experiências de alfabetização;

- Motivações individuais prevalecem sobre as motivações coletivas entre esse grupo estudado;

- Importância atribuída à educação influencia o ingresso e a permanência dos jovens e adultos nas experiências de alfabetização;

HIPÓTESES QUANTO À ESTRUTURA DAS EXPERIÊNCIAS

- Aspectos pedagógicos, contextuais e sócio-políticos contribuem como elementos motivadores para o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas;

- Experiência organizada pela própria comunidade favorece o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nos cursos de alfabetização.

HIPÓTESES QUANTO AO PERFIL DO ALFABETIZANDO

- Idade mais baixa do alfabetizando influencia positivamente o ingresso e a permanência do alfabetizando nas experiências examinadas;

- O contato com a realidade urbana pelo alfabetizando influencia positivamente o ingresso e a permanência do alfabetizando nas experiências de alfabetização;

- O vínculo empregatício de trabalho autônomo do alfabetizando contribui para o ingresso e a permanência nas experiências de alfabetização;

- A prática de uma religião influencia positivamente o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nas experiências de alfabetização.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo busca situar a alfabetização de jovens e adultos no tempo e espaço sócio-econômico, político e cultural em dois momentos. No primeiro momento, destaca-se as características e concepções de alfabetização, bem como a concepção atual da alfabetização de jovens e adultos, ressaltando principalmente aquela que permeia as experiências de entidades não-governamentais.

No segundo momento, procura-se analisar a relação entre o contexto sócio-econômico, político e cultural e o processo histórico da alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira, buscando assinalar as motivações de ordem política-econômicas, sociais e culturais que deram origem às propostas de alfabetização implantadas no País.

A análise desta parte centra-se basicamente em três aspectos relevantes para se compreender os diferentes tipos de motivações para a alfabetização do grupo estudado. São eles: a importância da alfabetização de adultos no contexto brasileiro, os objetivos políticos da alfabetização e o conceito de homem não-alfabetizado em cada época.

1. CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Neste primeiro momento procura-se situar, rapidamente, as características e tendências da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, com base no trabalho "Apontamentos sobre a educação popular" (1979), de Luiz Eduardo Wanderley. O autor propõe-se a investigar a relação existente entre as estruturas sociais e as diversas concepções de alfabetização de jovens e adultos, buscando explicitar as principais características e tendências da educação de adultos.

Wanderley mostra que existe relação clara entre as modalidades de alfabetização que se desenvolveram em épocas determinadas e o contexto social e político de cada período. Esse estudo revela, também, que o aparecimento de uma nova concepção nada tem a ver com o desaparecimento da concepção anterior nem é consequência deste. Ao contrário, no Brasil têm coexistido, simultaneamente, várias concepções, embora se possa constatar o desaparecimento progressivo de algumas e a consolidação de outras. Destaca, ainda, algumas características da alfabetização de jovens e adultos e sistematiza suas principais tendências em duas grandes categorias: 1) educação popular com orientação integradora; 2) educação popular com orientação nacional-populista; 3) educação popular com orientação libertadora; e 4) educação popular com orientação tecnicista. Com base em outros autores, apresenta-se a tendência atual da alfabetização de jovens e adultos.

1.1 CARACTERÍSTICAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A alfabetização de jovens e adultos caracteriza-se por sua relação com a pobreza. Trata-se de uma educação voltada para os setores pobres, pois são nestes setores que se encontram os indivíduos não-alfabetizados ou aqueles que tiveram acesso muito limitado à escola. Segundo Nagel e Rodriguez (1982) essa não é uma característica apenas do Brasil, mas de toda a América Latina. O analfabeto é considerado também o indigente, o explorado, o excluído de participar socialmente.

Por isso, desde a década de 80, a alfabetização têm assumido um caráter de justiça com mais veemência que em outros períodos, pois "não é mais possível coexistir com um processo histórico de dimensões dramáticas que condena milhões de pessoas à pobreza." (Latapi, p. 82).

De fato, poder-se-ia situar a alfabetização de jovens e adultos como uma necessidade transitória. Aliás, inicialmente, ela foi pensada como uma forma de compensar, temporariamente um déficit dos sistemas de ensino. No entanto, a história tem-nos mostrado outra realidade. Uma realidade, na qual se convive, permanentemente, com analfabetos e o pior, com um futuro também

obscuro, pois não se tem conseguido universalizar o ensino básico, bem como alfabetizar grande contingente de jovens e adultos.

Contudo, esses dados não refletem todas as necessidades educacionais dos pobres. Fala-se cada vez mais de uma educação para a sobrevivência, que ajude os pobres a verem atendidas suas necessidades básicas (alimentação, saúde, moradia) e que se alie aos processos de geração de emprego, ou melhor, de auto-emprego. Latapí retrata bem essa problemática quando analisa a evolução da pobreza na América Latina. Para ele, até o ano 2000, os pobres terão aumentado para 170 milhões e os indigentes duplicarão: 106 milhões; a pobreza estará concentrada nas cidades (75% da população da América Latina será urbana) e aumentará fortemente a população em idade ativa que pressionará pela criação de emprego, que, ao que parece, não será possível prover¹.

Alguns autores como Paiva, Beiseigel e outros têm insistido que a alfabetização de jovens e adultos além de contribuir para a atual luta contra a pobreza. Ela é essencial na construção da sociedade democrática, pois esta para efetivar-se exige a participação cada vez mais ampla de todos os setores da população. Ainda nesse sentido, Rama mostra que existe uma relação direta entre democracia, alfabetização e distribuição de renda. Para esse autor, a "...educação das massas desempenha um papel fundamental no funcionamento real da democracia, pois permite que a participação popular seja maior e menos deformada a partir da qual se consegue influir mais diretamente na distribuição de renda." (Rama, p. 36).

Outra característica que marca a alfabetização de adultos são discursos pedagógicos no que diz respeito aos aspectos de participação, respeito e justiça. Esses aspectos permeiam os discursos pedagógicos difundidos pela UNESCO desde a década de 40, os quais enfatizavam que a formação econômica, política e social dos adultos devia ser desenvolvida a partir da realidade cotidiana e das suas preocupações fundamentais.

Wanderley acrescenta, ainda, que para se compreender a alfabetização de jovens e adultos torna-se necessário considerar

1. Segundo dados analisados por Latapí, no restante do século seria necessário criar a cada ano cerca de 3,5 milhões de empregos urbanos, o que implicaria um crescimento anual da América Latina pelo menos em 8% (in CEPAL, 1984, p. 12).

outra importante característica, ou seja, a falta de coerência entre os "discursos pedagógicos" e as práticas pedagógicas concretas. Esses discursos escondem o sentido profundo das práticas educativas, que buscaram mais a incorporação à sociedade capitalista dos setores populares, como produtores e como consumidores do que uma real participação do povo no sentido de fortalecer a organização e a mobilização popular numa perspectiva de transformação social.

As características acima referidas encontram-se presentes, de forma diferenciadas, em várias das perspectivas ou concepções da alfabetização de jovens e adultos que examinaremos a seguir.

1.2 CONCEPÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

As concepções de alfabetização de jovens e adultos no Brasil seguem duas tendências: a) educação popular com orientação integradora e b) educação popular com orientação libertadora.

A concepção de educação com tendência integradora orienta, mais particularmente, os programas de alfabetização ligados às instituições oficiais. E a concepção de educação popular com tendência libertadora surge no Brasil junto aos movimentos sociais e de base, nos três primeiros anos da década de 60.

Educação popular com orientação integradora

Esta concepção foi implantada pela UNESCO, a partir da década de 40, com o objetivo de integrar os analfabetos à sociedade moderna, tanto política como economicamente.

Assim, em alguns programas essa perspectiva de integração aparece com grande destaque, como por exemplo, nos Programas das Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos e de Desenvolvimento de Comunidade. Já nos Programas de Alfabetização Funcional, essa tendência aparece vinculada à implementação de uma pedagogia de mão-de-obra produtiva e a educação centra-se na formação técnica e profissional.

Essa concepção de educação, sem questionar o papel da educação, enfatiza que a "formação política, econômica e social

dos adultos deve ser desenvolvida a partir de suas atividades cotidianas." (Barquera, p.16). Além disso, deve fomentar a participação voluntária e ativa dos educandos, bem como ligar-se à solução dos problemas sociais e econômicos dos participantes.

A prática educativa baseada nessa orientação centrava-se no ensino da leitura, da escrita e do cálculo elementar; para diferenciar-se da alfabetização tradicional, oferece noções elementares de civismo, saúde, trabalho e vida familiar.

Observa-se nessa concepção a interpretação dada pelos órgãos internacionais, mais particularmente pela ONU, sobre o contexto de subdesenvolvimento das nações. Para esses órgãos, o subdesenvolvimento dos países tem origem, principalmente, na falta de decisão e vontade dos indivíduos. Portanto, a alfabetização devia trabalhar nesse sentido, isto é, desenvolver a capacidade dos alfabetizandos para resolverem os problemas básicos do seu cotidiano. O problema do subdesenvolvimento era visto pelo ângulo da psicologia social e não pela análise dos fatores condicionantes da estrutura social que explicam o subdesenvolvimento dos países (sociologia econômica e política).

EDUCAÇÃO POPULAR COM ORIENTAÇÃO LIBERTADORA

Esta concepção de educação difere substancialmente da concepção anterior. Ela nasce no seio dos movimentos de base, tendo como principal representante o Professor Paulo Freire.

A educação libertadora tem sua base fundamental justamente na crítica à ordem capitalista. Distinguindo-se, assim, da proposta da UNESCO que utilizava como ponto de partida e justificava a intervenção educativa, o atraso econômico, técnico e cultural dos países do terceiro mundo. Esta concepção, pelo contrário, "coloca como problema fundamental a dominação, e como tarefa, a conscientização dos oprimidos para a transformação da sociedade." (La Belle, citado por Lewin, p. 41).

A concepção de educação libertadora parte do princípio de que as maiorias trabalhadoras não se encontram "marginalizadas", mas exploradas e oprimidas, portanto, esta educação se propõe a

fortalecer o processo de libertação e de humanização dos explorados e oprimidos a se tornarem sujeitos na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Segundo Brandão (1986), a educação popular libertadora difere das concepções anteriores em dois pontos considerados essenciais. Primeiro, por constituir-se em uma nova teoria, a qual objetiva resgatar o poder de reflexão dos homens sobre a realidade e valorizar a cultura popular, visando uma articulação entre educação e a transformação da sociedade. Segundo, esta concepção não pode ser considerada apenas um novo método de trabalho "para o povo" através da educação, mas, uma nova educação libertadora através do trabalho "do/com o povo" sobre esta educação com o objetivo de fazer emergir o sujeito coletivo para a transformar a sociedade.

Nesse sentido, essa concepção pode ser entendida como "um momento de ruptura do processo educativo, não como um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções..." (Brandão, 1983, p. 274), mas como a "...negação de uma educação dirigida aos setores menos favorecidos da sociedade," (Brandão, 1983, p. 278), bem como uma "...forma compensatória de tornar legítima e reciclada a necessidade política de preservar pessoas, famílias, grupos, comunidades e movimentos populares ao alcance de uma verdadeira educação." (Brandão, 1986, p. 48).

As concepções de alfabetização de jovens e adultos acima mencionadas representam diversos estágios que correspondem mudanças no sistema social.

CONCEPÇÃO ATUAL DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir de 1980, ocorrem várias mudanças no cenário brasileiro. Essas mudanças refletem-se na alfabetização de adultos. Nesse contexto, a alfabetização passa ser vista como um dos elementos que ajudará as classes populares conquistar os direitos essenciais de cidadão, isto é, a alfabetização assume a perspectiva de cidadania.

Nesse contexto, o Estado, por lado, apoia as entidades organizadas da sociedade civil. E por outro, assume a

alfabetização como um direito de cidadania e seu dever de assegurar uma educação capaz de formar cidadãos críticos e participantes na construção da sociedade democrática.

No entanto, ao longo desses anos, o Estado vem incorporando em seus planos, discursos, aparentemente democráticos. Um exemplo recente que mostra essa questão é o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania lançado em 1991. Este programa visa cumprir os preceitos constitucionais de assegurar a toda a população a escolaridade básica, o tema alfabetização de jovens e adultos se destaca como fundamental. Entretanto, a nosso ver, tal questão fica limitada a uma conceituação restrita de alfabetização, do ler e do escrever. Embora sejam feitas referências ao exercício da cidadania como meta do esforço governamental, esse exercício não transcende a definição clássica do termo: a cidadania formal. A consciência crítica que pode e deve ser desenvolvida através da educação, e pela qual os planos dizem manifestar interesse, também aparece de forma geral, isto é, não é explicitada como essa consciência crítica será realizada.

A prática educativa, também não foge à regra. As atividades pedagógicas desenvolvidas pelas instituições governamentais, como nas concepções de educação com orientação integradora, trabalham a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo elementar como mera técnica de decodificação da língua e não a alfabetização como um processo político, no qual articulam-se as dimensões do saber e o exercício da cidadania.

Já as entidades organizadas da sociedade civil vêm tentando formular suas experiências de alfabetização como um processo político, isto é propostas que buscam resgatar os direitos de cidadania plena. Não se trata aqui de conceber a alfabetização como cidadania, mas uma condição para que esta se constitua. O conceito de cidadania é um conceito em evolução e as suas diversas dimensões adquirem relevância variada no decurso do tempo e em virtude do desenvolvimento das formações históricas.

Embora o conceito de cidadania seja percebido sob diferentes ângulos e diversas correntes do pensamento participam na construção ideológica do conceito, o direito à educação como preparo ao exercício da cidadania é indiscutível. Esse direito, constitui-se em instrumento básico para a construção da cidadania, possibilitando assim maior êxito no exercício dos demais direitos civis, sociais e políticos.

A prática pedagógica da maioria dessas entidades se diferencia daquelas desenvolvidas pelas instituições governamentais em diversos aspectos. Dentre eles destacam-se: a elaboração do currículo, a concepção de alfabetização e de

alfabetizando.

O currículo não é definido a priori pelos técnicos da educação, pelo contrário, ele é construído a partir dos interesses dos alfabetizandos e com a participação efetiva dos mesmos.

A alfabetização de jovens e adultos é concebida como um projeto político e, ainda busca ultrapassar a mera decodificação da língua como uma técnica neutra.

Os alfabetizandos são vistos como sujeitos ativos, portadores de uma experiência de trabalho e de vida, capazes de definirem o seu projeto de educação.

Assim, essas práticas educativas, portanto, parecem buscar articular as dimensões do saber e a formação de indivíduos críticos e participantes, capazes de exercer sua cidadania, na conquista de seus direitos básicos e essenciais.

2. MOTIVAÇÕES SÓCIO-POLÍTICAS, ECONÔMICAS E CULTURAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste segundo momento, apresenta-se uma análise da relação entre o contexto sócio-econômico, político e cultural e o processo histórico da alfabetização de jovens e adultos na sociedade brasileira, visando identificar as motivações predominantes nesse processo.

A análise será centrada em três aspectos básicos para compreender as motivações para a alfabetização do grupo estudado. São eles: a importância da alfabetização de adultos no contexto brasileiro, os objetivos políticos da alfabetização e o conceito de homem não-alfabetizado em cada época.

A política educacional e os movimentos educativos¹ que surgem na história das sociedades, embora influenciem a sociedade a que servem, refletem as condições econômicas sociais e políticas dessa sociedade. Por isso, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas mudanças sociais e econômicas, suas lutas pelo poder político. Nesse sentido, "...toda educação provém de uma situação social determinada e a política da educação, as metas educacionais e a orientação do ensino mostram de forma clara o seu caráter histórico." (Mannheim, p. 39).

ANTECEDENTES

Ao longo da história da educação das classes populares, mais particularmente da alfabetização de adultos a mobilização por educação liga-se, em alguns momentos, às tentativas de sedimentação ou recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas da sociedade fora ou dentro da ordem vigente. Em outros, tal mobilização liga-se às mudanças na estruturas social

1. A expressão "movimentos educativos" refere-se a toda mobilização em favor de programas especiais de educação ou da ampliação e melhoria dos sistemas de ensino.

e a tomada do poder.

A história da educação brasileira anterior à segunda década do século XX apresenta para a educação popular um quadro de extrema precariedade. Neste contexto, o termo educação popular está sendo entendido de modo genérico como a educação (instrução elementar) oferecida às camadas populares.

No período colonial, a educação popular praticamente não existia, exceto a ação dos jesuítas dirigida aos indígenas (crianças e adultos); servia como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português. Ultrapassada a fase de colonização, a educação dos nativos adultos perdeu sua importância. Por outro lado, as atividades econômicas da colônia não exigiam da população ativa o domínio da leitura e da escrita. Já no século XIX, mais precisamente com a vinda da família real para o Brasil, as preocupações com o ensino se dirigiam às elites de modo geral e por isso são criadas as primeiras escolas superiores. Mesmo o evento da Independência da República trouxe pouca ou quase nenhuma contribuição à expansão do ensino popular.

Somente a partir de 1870 a educação começa a ser percebida como um instrumento importante no contexto sócio-econômico e político. Neste período, um clima de efervescência intelectual envolveu os principais acontecimentos do fim do século no Brasil: a abolição da escravatura, a mudança do regime monárquico e a separação entre a Igreja e o Estado. Diante destas mudanças, sentia-se a necessidade de repensar a educação segundo novos valores. A educação ganha importância enquanto instrumento eficiente para a construção de um Estado republicano democrático. Acreditava-se na necessidade de uma sólida organização escolar capaz de oferecer uma formação política para todos os cidadãos. A educação era enfatizada, ainda, como meio de incluir o Brasil na lista dos "países cultos". Outros argumentos eram também utilizados na defesa do ensino: a) sua relação com o progresso econômico, pois tornava-se necessário formar a mão-de-obra para a incipiente indústria; b) a necessidade de preparar o povo para o exercício da atividade política no novo regime republicano. A população analfabeta e ignorante era considerada "incapaz de usufruir de seus direitos de cidadania, bem como de cumprir com suas obrigações políticas, uma vez que a atuação política implica o esclarecimento do espírito e a elevação moral, qualidades que só podem ser desenvolvidas pela educação". (Paiva, 1985, p. 18).

Além disso, as elites brasileiras (intelectuais), recém-chegadas de seus estudos europeus, começavam a manifestar a influência das idéias liberais, no que se refere à educação, na defesa dos princípios de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. Estes intelectuais preocupados com os rumos da vida nacional procuravam fazer um diagnóstico da realidade brasileira. Para tanto, tomavam como referência as idéias que circulavam na

Europa, especialmente as positivistas e evolucionistas. Havia uma expectativa de superação de um estado social considerado menos evoluído para outro mais evoluído, do qual os países europeus eram modelo. Nesse sentido, a educação passou a ser considerada como uma das vias de salvação nacional. O parecer-projeto de 1882, redigido por Rui Barbosa, é o documento mais importante que sintetiza, em suas propostas e argumentos, todas as preocupações educacionais da época. Pode-se afirmar que uma delas estava ligada à melhoria qualitativa do ensino. Mas, ao mesmo tempo, reportava-se ao problema da reforma eleitoral em discussão, na qual foi vitoriosa sua posição contrária ao voto do analfabeto. Rui Barbosa acreditava que a restrição do voto aos analfabetos provocaria maior interesse público pela difusão da instrução popular. Tal fato não ocorreu como esperado, não houve ampliação do sistema de ensino, apenas assegurou uma difusão restrita das bases eleitorais.

Nos últimos anos do Império e no início da República a importância atribuída ao ensino havia sido deixada de lado com a consolidação do poder oligárquico e a hegemonia do grupo agrário-comercial. Diminuiu a pressão a favor da instrução popular, em face do precário dinamismo que apresentava a sociedade brasileira nos primeiros anos do século. Com a Primeira Guerra Mundial, o cenário sócio-econômico e político brasileiro passa por várias alterações. Os debates educacionais voltam a ter seu lugar de destaque, envolvendo diversos grupos. Neste momento, atribui-se a responsabilidade de todos os nossos problemas nacionais à precariedade da difusão do ensino e ao alto índice de analfabetismo do país. A partir daí, inicia-se uma intensa luta contra o analfabetismo. Esta luta se transforma durante os anos 20, quando surgem os primeiros "profissionais da educação", os quais introduziram as idéias da Escola Nova.

No Brasil, o movimento da Escola Nova¹ O movimento reivindicava, para o ensino, a laicidade e a obrigatoriedade do Estado assumir a função educadora e a co-educação. Reivindicava, ainda, uma mudança nos métodos educacionais fundamentados sob o ponto de vista psicológico. A nova concepção

2. O Movimento da Escola Nova aparece nos Estados Unidos no início deste século, com base nas idéias desenvolvidas principalmente por Dewey. Para ele, a educação não é preparação para vida. A educação é vida. O "escolanovismo" criticava a "velha escola", a escola convencional, acusando-a de ineficiente, não científica e medieval. Sua intenção era reformular internamente o aparelho escolar, inspirando-se na concepção "humanista moderna de educação". Essa concepção revelava uma visão de homem centrada na existência, na vida e na atividade.

"humanista moderna de educação" ¹ colocava o educando no centro da ação pedagógica, dando especial atenção a seus interesses, suas aptidões e tendências.

Esse redimensionamento na maneira de perceber os problemas educacionais no final da Primeira República liga-se às transformações que se operam nos setores econômicos, sociais e políticos do País, ou seja, "...ao fortalecimento do grupo industrial-urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à consequente pressão para recompor o poder dentro dos padrões da democracia liberal republicana". (Romanelli, p. 43)

AS RAÍZES

Observa-se que, na história da educação brasileira, o final da Primeira República é um dos períodos mais importantes neste século. Nele "... se delineiam mais claramente muitas das características da nossa educação popular, das idéias pedagógicas que vão orientar sua evolução, se difunde a concepção humanista da educação e a idéia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical." (Paiva, 1985, p. 90). No primeiro momento, assiste-se a um grande movimento contra o analfabetismo. Este movimento liga-se, ainda, à pressão dos políticos e diletantes da educação (representantes do grupo industrial-urbano) para recompor o poder político através da ampliação das bases eleitorais e ao apelo ao auxílio da União aos Estados no sentido de viabilizar a difusão do ensino popular. Mas, "...esse movimento não logrou resultados muito animadores, pois nem os Estados mais ricos como São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul conseguiam acabar com o analfabetismo." (Paiva, 1985, p. 91).

Assim, as esperanças depositadas na escola haviam sido frustradas, especialmente após os poucos resultados obtidos com as reformas implementadas durante os primeiros anos da República. A educação mostrava-se incapaz de alcançar o objetivo almejado de superação da ignorância e da miséria política. Passou-se, então, a creditar ao tipo de escola a responsabilidade pelo fracasso. A

1. A concepção "humanista moderna de educação" não vê a existência humana como a mera atualização das potencialidades contidas a priori e definitivamente na essência. Ao contrário; aqui a existência precede a essência. A natureza humana é mutável determinada pela existência. "O homem é considerado completo desde o nascimento e inacabado até a morte. Portanto, o adulto não pode constituir-se em modelo. Daí a educação passa a centrar-se no educando, na vida e na atividade." (Saviani in Mendes, 1986, p. 25).

interpretação dos problemas educacionais, que antes revelava uma perspectiva de análise externa (aspectos políticos) começou a se deslocar em direção a uma perspectiva interna (aspectos técnico-pedagógicos).

As principais preocupações da Escola Nova eram relativas ao funcionamento e a qualidade do sistema de ensino. Encontram-se, neste período, os profissionais da educação dedicando-se aos problemas da administração escolar, à formação dos professores e ao aprimoramento dos currículos e métodos pedagógicos. Em 1924, esses profissionais imbuídos das idéias renovadoras criaram a Associação Brasileira da Educação (ABE). Esta foi a primeira entidade de profissionais da educação com caráter nacional e sua atuação, principalmente através das Conferências Nacionais de Educação realizadas a partir de 1927, tinha como objetivo difundir os ideais da Escola Nova, dar unidade ao pensamento pedagógico entre os educadores e sensibilizar o poder público para os problemas mais sérios da educação nacional.

As questões discutidas nas Conferências deram origem à formação de dois grupos de interesse: por um lado, os liberais que integravam a ABE e promoviam as reformas; por outro, os que combatiam os ideais do movimento renovador, na sua maioria católicos que se sentiam ameaçados pelas reivindicações em favor do ensino público, gratuito e laico. (não podemos nos esquecer que a igreja exerceu por longo tempo o monopólio do ensino, o qual só foi rompido a partir de sua separação do Estado com a implantação da República).¹

Durante os anos 20, foram realizadas várias reformas estaduais de ensino, das quais se destacou a de Fernando Azevedo (1928) no Distrito Federal. Essas reformas são, na verdade, manifestações da mobilização por educação iniciada com a Primeira Guerra, a qual trouxe à tona a necessidade de expandir o sistema de ensino elementar e a educação de adultos. No entanto, a maioria das reformas não fez distinção entre o sistema de ensino elementar e a educação de adultos, isto é, abordou a educação de adultos no conjunto do sistema elementar de ensino. Elas estavam preocupadas com a renovação do sistema de ensino para as classes populares. Já a reforma de Fernando Azevedo destaca a educação de adultos do conjunto do sistema de ensino e propõe uma série de modificações. Essa reforma teve um papel fundamental na história da educação de adultos.

1. A luta ideológica em torno desses aspectos estende-se até hoje, como podemos acompanhar ao longo do processo de discussão da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) entre 1987 e 1990.

Esta reforma reorganizou os cursos elementares noturnos e moralizou o seu funcionamento, em consequência dessa reorganização registra-se um crescimento de 25% nas matrículas em 1929.¹ Estes cursos deveriam ministrar aos adultos analfabetos, o ensino primário elementar em dois anos e o ensino técnico elementar e de cultura geral, sobretudo higiênica, àqueles adultos alfabetizados, através de palestras, demonstrações práticas e projeções populares. Tal reforma no que se refere à alfabetização de adultos, não foi totalmente posta em prática em virtude da Revolução de 30.

Além dos liberais (como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira), outros grupos preocupavam-se com os problemas educacionais brasileiros nesta fase: "os socialistas, que chegaram a experimentar uma prática pedagógica em escolas dirigidas por eles e os comunistas que fundaram as escolas de partido." (Brandão, 1986, p. 30).

Em 1929, a sociedade brasileira passa por diversas mudanças em consequência da crise do capitalismo internacional. Dentre elas, o enfraquecimento econômico do grupo agrário. Tal enfraquecimento vai permitir "... que o grupo industrial-urbano (principalmente os liberais paulistas) aliado e apoiado por militares insatisfeitos obtenha sucesso na tomada de poder, através das armas." (Carone, p.160).

Período populista

A Revolução de 30 ocorre num clima de grande fermentação de idéias e seu programa era da Aliança Liberal: eleições, nova Constituição, busca de soluções racionais para a " questão social" cuja existência passava a ser reconhecida. Este período caracterizado como "populista", foi, para a história brasileira, um momento rico e contraditório. Rico em movimentos sociais, políticos e em transformações econômicas, Foi, também, um período marcado por muita agitação no campo educacional.

Período populista está sendo entendido como o momento em que a classe hegemônica, dominante no final da Primeira República, formada notadamente por latifundiários e cafeicultores, é forçada

1.Segundo Fernando Azevedo, o ensino noturno existente no Distrito Federal, anterior a reforma, servia como fonte de empreguismo. A maioria dos professores não comparecia às aulas ou melhor não levava a sério o trabalho. Com essa reforma foram demitidos vários professores.

a dividir o poder com a emergente classe média burguesa urbano-industrial. Esse período é chamado, ainda, de "substituição de importações".

Embora não seja fácil estabelecer um critério para a suaperiodicização, sobretudo quanto a delimitação de suas fases, neste estudo considera-se período populista os anos compreendidos entre 1930 e 1964, o qual foi dividido em duas fases, tomando a data de 1945 como linha demarcatória da primeira fase. Esta primeira fase foi subdividida, ainda, em dois momentos: Segunda República e Estado Novo.

O primeiro momento, a Segunda República, caracteriza-se pela presença de ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o segundo momento, o Estado Novo, é marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático.

PRIMEIRA FASE (1930 - 1945)

Segunda República

Este momento caracteriza-se pela luta dos liberais na concretização do Programa da Aliança Liberal, isto é, elaboração da nova Constituição, preparação de eleições e a ampliação das oportunidades de ensino, com o objetivo de garantir sua posição política em eleições livres.

Nesse momento, Vargas, tentando atender as reivindicações dos liberais, incluía no seu programa de "reconstrução nacional" a expansão do ensino técnico profissional com vistas a formar mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio em desenvolvimento; estabelece, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados, conforme a plataforma da Aliança Liberal.¹ E ainda dá apoio às Conferências Nacionais de

1. Vargas inicia a construção de Liceus Industriais em todos os Estados e ainda, decreta imediatamente a reforma do ensino comercial e industrial, determinando que este tipo de ensino deveria passar a ser ministrado no 2º grau e não mais como ensino elementar, e efetiva a colaboração com as classes empresariais

Educação de 1931 e 1932.

Na Conferência de 1931, O Chefe da Nação e o Ministro da Educação convidavam os profissionais da educação para definir as diretrizes da política educacional brasileira. Tornava-se evidente o prestígio desses profissionais. Nessa conferência surge, ainda, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932.

Esse manifesto, sem dúvida, exerce grande influência sobre a Assembléia Constituinte e, conseqüentemente, sobre a Constituição de 1934. Através dele, os pioneiros reclamavam um plano unitário de ensino, uma solução global para os problemas educativos e que as reformas educacionais fossem vinculadas às reformas econômicas. Defendiam, ainda, a regionalização e a adaptação do ensino às necessidades da sociedade (industrialização, comércio e agricultura). Além disso, defendiam a educação das massas rurais e dos trabalhadores urbanos, visando orientar e apoiar a política do governo (Vargas).

Na Conferência Nacional de 1932, a influência dos pioneiros consegue tornar-se efetiva perante o poder público. Entretanto, com os debates em torno da Constituinte, trava-se um conflito entre os grupos (pioneiros e membros conservadores da Liga Eleitoral Católica-LEC). O Estado, então, administra e concilia o conflito, cujo resultado registra um equilíbrio de forças traduzido no texto da Constituição de 34. Com efeito, a Constituição incorporou tanto as teses da LEC como a quase totalidade dos pioneiros.

Assim, a Constituição atribuiu ao governo central competência para: "fixar o plano nacional de educação; coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o país, bem como "exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos" (art. 150). Com isso, a Constituição reconhecia a educação como um direito de todos, devendo ser o ensino "primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos"; recomendava a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, deixava aos Estados a organização e manutenção de seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União; fixava as porcentagens mínimas a serem aplicadas na educação pelo Governo Federal e Município (10%), pelos Estados e Distrito Federal (20%) e finalmente, determinava a criação de fundos especiais para o financiamento de obras educativas. Desde o Ato Adicional, pela primeira vez, uma Política Nacional de Educação tornava-se lei.

...Continua...

através do Sistema SENAI. (Programa apresentado por Vargas no discurso de posse na chefia do Governo, item 3 em 03/11/1930).

Para os profissionais da educação, o auxílio da União significava a possibilidade de difundir o ensino, atendendo aos ideais universalidade e gratuidade, sem sacrifício da qualidade e a difusão da orientação qualitativa com maior uniformidade por todo o país.

No entanto, a influência dos educadores em favor dessa política nacional repercute no plano legal e retórico, pois, tal como nos anos anteriores, a expansão e a reformulação dos sistemas de ensino se fez através das administrações estaduais sem o auxílio da União: no Ceará, com Moreira de Souza; em Pernambuco, com Anibal Bruno; em São Paulo, com Fernando Azevedo. Finalmente, com Anísio Teixeira no Distrito Federal, cuja experiência termina com a destituição de seus promotores, em 1935. Pela primeira vez no País, a educação é percebida como instrumento de ação política contra a ordem vigente, como meio de recomposição do poder político fora do sistema democrático liberal republicano.

Estado Novo

Este momento é marcado pelo poder pessoal de Vargas apoiado no Exército. Assim, assiste-se ao progressivo esmagamento dos movimentos políticos radicais e à perda da identidade dos grupos atuantes na época da Revolução, através das alianças políticas e da negociação de cargos comandada pelo executivo altamente centralizado. Até mesmo os interesses dos grupos agrários voltam a ser considerados, reitegrando-se as oligarquias tradicionais nos centros de poder político, sob a orientação do próprio Vargas.

Inicialmente, os liberais reivindicam a reforma eleitoral e a expansão do ensino visando garantir sua posição política em eleições livres. Mas com o golpe, aqueles que não se dispuseram a fazer concessões para continuar nos centros decisórios assistiram o governo central defender ideais quantitativos do ensino, quando as possibilidades de eleições haviam deixado de existir.

Tal como ocorreu na vida política, em relação à educação, esta fase reflete as transformações do regime político. Os debates entre os membros da LEC (conservadores) e os renovadores (liberais) tornam-se mais radicais, correspondendo ao crescente radicalismo político observado em todo país. Esta luta estende-se até 1937 quando, com o golpe de Estado, os debates são paralisados e o prestígio dos educadores passa a condicionar-se às suas respectivas posições políticas. Até o Estado Novo são respeitadas as opiniões técnicas em geral, mas pouco se faz efetivamente, ou seja, o governo central, embora reiteirando a sua aceitação e seu apoio aos técnicos e suas decisões, não toma

medidas efetivas em favor da expansão do ensino, deixando aos estados o cuidado de seus sistemas de instrução popular. Mesmo depois de autorizado a colocar em prática uma política nacional de educação para todos os níveis e ramos, a efetivação de medidas só virá no final do Estado Novo, sob a orientação dos técnicos que apoiaram o novo regime, em função de objetivos políticos.

De certa forma, a importância da educação continuava sendo encarada sob o ponto de vista da democratização da sociedade, porém esta concepção encontrava-se voltada em grande parte para os mecanismos internos de funcionamento da escola. Era uma "...preocupação de cunho qualitativo, voltada para o funcionamento eficiente do sistema educacional, mas essencialmente marcada por um otimismo pedagógico."(Paiva, 1985, p. 113).

Saviani (1986) afirma que " ...o Estado Novo corresponde a um refluxo na circulação de idéias pedagógicas..."(p.35). E assim, o movimento renovador declina com o novo regime da mesma forma que o prestígio de seus representantes, pois as novas condições políticas não permitiram o neutralismo "tecnicista" que a maioria dos profissionais de educação pretendia manter. Os compromissos educacionais ligavam-se, em última instância, a ideais políticos e naquele momento tornava-se necessário explicitá-los. Muitos dos que evitaram fazê-lo de forma clara, mantendo uma aparente neutralidade técnica, integraram-se aos quadros do Estado Novo fazendo uma implícita opção política. Se o movimento renovador não sobreviveu enquanto unidade, entretanto, permaneceu dele não somente alguns resultados das reformas mas também a idéia de que o campo educacional é uma área "técnica". Inicialmente, esta tecnificação é meramente pedagógica, mas ela começa a se estender para a esfera educativa de um modo geral e os educadores que optaram pelo apoio à ditadura conseguiram com concessões, manter esta direção.

Nesse sentido, o Movimento escolanovista ao enfatizar a qualidade do ensino, desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o campo técnico pedagógico (relativo ao interior da escola) e assim atuou como "...mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização universal e gratuita." (Saviani, in Mendes, 1986, p. 31).

A GRANDE MOBILIZAÇÃO: EDUCAÇÃO COMO INTEGRAÇÃO

No final do Estado Novo, a educação de adultos começa a ser percebida como um campo importante de atuação educativa. Embora

sua importância já fosse reconhecida desde os anos 20, esta era tratada no âmbito da problemática mais geral da difusão do ensino elementar. Foi o Convênio Estatístico de 1931 que incluiu a categoria de "Ensino Supletivo", a partir dessa categorização, a educação de adultos passa ser vista separada do ensino elementar. Mas só após a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), a educação de adultos, mais particularmente a alfabetização, receberá um pouco mais de atenção.

Os sistemas supletivos estaduais começaram a expandir-se, embora tal crescimento estivesse concentrado no Distrito Federal e nos Estados do Sul, sobretudo nas áreas urbanas. Entre 1932 e 1937, o número de matrículas no ensino supletivo elevou-se em todo o País de 49.132 a 120.826 e as unidades escolares de 663 para 1666. Durante o Estado Novo, esse crescimento foi menor: em 1945 a matrícula chegava a 101.049 alunos e as unidades escolares a 1810¹. Entretanto, ainda, no período do Estado Novo, quando foi anunciada a redemocratização do país, surgem vários movimentos isolados de educação de adultos. Destacam-se entre eles: das universidades populares vinculadas a instituições de ensino e a bibliotecas, organizadas segundo o modelo europeu; os Comitês Democráticos ligados ao Partido Comunista, recém-legalizado e os Centros de Cultura Popular.

Esta mobilização por educação de adultos atinge, também, setores sem filiação partidária e até mesmo o sistema de ensino oficial. Os Estados começam a ampliar as oportunidades de educação para adultos e multiplicar suas atividades em favor da difusão cultural. Nesse momento, a valorização da cultura popular torna-se mais visível, faz-se presente a influência europeia no que concerne a preparação dos trabalhadores nos centros urbanos através de programas especiais.

Em meados de 1945, o INEP faz um apelo aos Estados no sentido de ampliar o ensino supletivo, visando: a) atender o maior número de pessoas possível; b) incluir neste programa, cursos extensivos aos adolescentes e adultos analfabetos, com recursos do FNEP e c) organizar os centros de cultura popular para atingir a classe trabalhadora. Nesse momento, "...Vargas inclinava-se para a esquerda, buscando assegurar novas bases políticas." (Paiva, 1985, p.175). Mas, mesmo com o final do Estado Novo, as atividades dos diversos grupos continuam a existir.

Esta mobilização, iniciada no final do Estado Novo, sobreviveu durante algum tempo. Em meados de 1947, registram-se

1. Fontes: IBGE - Anuário Estatístico do Brasil - 1950 e Anais da Conferência Nacional de Educação, Porto Alegre, 1966 p. 67-103.

várias mudanças no panorama da alfabetização de adultos. De um lado, a nível governamental surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, com grande entusiasmo; e por outro, se dá a extinção de várias de atividades. Dentre elas, as dos Comitês Democráticos, em decorrência do fechamento do Partido Comunista do Brasil e de algumas universidades populares, e as iniciativas ligadas às prefeituras locais foram, em sua maioria, absorvidas pela CEAA.

A CEAA foi realizada pelo Departamento Nacional de Ensino (DNE) com recursos do FNEP, a colaboração do poder local e de voluntários. Esta campanha tinha como objetivo atender aos interesses de organizações internacionais e a política nacional de expansão capitalista. No plano interno, acenava com a possibilidade de conter o êxodo da população rural para as cidades, alfabetizar a classe trabalhadora urbana para atender a industrialização, bem como integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais do analfabetismo. Através desta Campanha, eram retomados alguns aspectos do "entusiasmo pela educação".

No plano político, esta Campanha destinava-se à ampliação das bases eleitorais e, paralelamente, imbuía-se de idéias de "integração" como justificativa social e de "incremento da produção" como justificativa econômica. Difundia a idéia de impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do País. Por isso, a alfabetização de adultos passou a ser vista como um requisito indispensável para uma "melhor organização e reorganização social com sentido democrático e como um instrumento social da maior importância, para desenvolver entre as populações adultas marginalizadas o sentido de ajustamento social." (Brandão, 1986, p. 42). A Campanha significava o combate ao marginalismo:

"... devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los pra que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral." (Loureño Filho, 1950, p.8).

Por outro lado, a justificativa econômica da campanha se fez com base na idéia de que a "insuficiência cultural" do Brasil

estaria entravando a produção, " se queremos produção devemos contar com trabalhadores mais capazes." (Lourenço Filho, 1947, p.193). Esse autor afirma, ainda, que o alto índice de analfabetismo por si só atestava a pequena capacidade produtiva do país e tal situação só se inverteria com uma "...ampla difusão do ensino, pois a ignorância da população e a escassa produção econômica andam sempre juntas e somente uma política educacional esclarecida seria capaz de concorrer para o crescimento econômico da nação." (Lourenço Filho, 1947, p. 194).

Preocupava, ainda, no plano político, o combate às idéias anarquistas e socialistas, pois para os detentores do poder, as massas relegadas a um plano secundário de ignorância e estacionamento poderiam ser influenciadas mais facilmente pelas "ideologias nocivas dos demagogos anarquistas". Assim, uma vez "reajustados às suas inclinações, integrados aos grupos a que pertencem terão uma vida melhor, úteis a si próprios, à coletividade e ao País..." (Prazeres, p.163-164).

Marinho, fazendo um balanço geral da Campanha, afirma que no desenvolvimento desta predominou o aspecto político, apesar das preocupações dos educadores no sentido de lhes dar respeitabilidade técnica. No entanto, a CEEA parece ter contribuído para o enfraquecimento de algumas oligarquias tradicionais na medida em que alguns novos eleitores escaparam ao controle dos "currais eleitorais" dominantes. Se se considerar as eleições de 1950 e 1960 para escolher o Presidente da República verifica-se "que grande número de pessoas não obedeceu às lideranças políticas tradicionais..." (Marinho, p.56). Pode-se supor que a Campanha tenha colaborado para a ocorrência desse fenômeno. Embora, evidentemente, temos que considerar que a urbanização intensa nesse período tenha concorrido para isso. A CEEA contribuiu, ainda, para diminuir a taxa do analfabetismo (em 5,53% entre 1940/1950; em 11,21% entre 1950/1960), o que possibilitou um aumento significativo de novos eleitores.¹

Marinho afirma, ainda que, a CEEA não educou muitos adultos de acordo com as exigências dos educadores, mas possibilitou um número significativo de indivíduos tomar posse de seus direitos políticos. E o predomínio desse aspecto político sobre os aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que esta campanha havia se transformado numa "fábrica de eleitores".

* Veja MEC/IBGE (ed): Brasil - Séries Retrospectivas, 1970, Rio de Janeiro, p. 249 e 254

1. Dados retirados das Séries Retrospectivas - MEC/IBGE (ed): Brasil, Rio de Janeiro, 1970, p. 249 e 254.

Com problemas evidenciados na atuação da Campanha nas zonas rurais, em 1952 a CEAA é desmembrada. Surge a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, dedicando-se à educação rural através de Programas de Desenvolvimento de Comunidade, enquanto a CEAA fica atuando nas cidades.

Em 1954, a CEAA entra em declínio visível, tal declínio reflete a modificação das condições políticas nacionais e internacionais quando se desfazem algumas das ilusões da democracia liberal, e as próprias dificuldades dos programas de educação de massas se fazem acompanhar da busca de soluções técnico-pedagógicas para uma educação de adultos não limitada à escolarização. Nesse contexto, a CNER segue a orientação dos organismos internacionais em relação a educação de adultos analfabetos, instalando suas missões rurais em pequenas comunidades no interior do país, com o objetivo de acelerar o processo evolutivo do homem rural, isto é, despertar nele seu espírito comunitário, a idéia de valor humano e o sentido de suficiência e de responsabilidade em solucionar os problemas de sua comunidade.

A RETOMADA: POPULISMO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A primeira metade dos anos 50, especialmente entre 53/54, foi marcada pela modificação das estratégias políticas do chefe da nação, que cada vez mais se orientava numa direção nacionalista. Tais mudanças refletem na educação de adultos, isto é, as campanhas continuavam desenvolvendo suas atividades rotineiras, sem euforia. A difusão ideológica, ou melhor, a propaganda getulista fazia-se através da rede formal de ensino existente e dos programas de campanhas. A educação era vista como instrumento de sedimentação da ordem vigente. A crise política brasileira, após o suicídio de Vargas, vai estimular o livre debate de idéias e de participação política. Seus reflexos no campo educacional atingiram especialmente a alfabetização de adultos, a qual, mais imediatamente, poderia concorrer para novas mudanças no panorama político, através da formação de novos eleitores. Neste contexto, observa-se o interesse de grupos da sociedade civil pela educação de adultos.

Em nível oficial, não há mudanças no campo da educação de adultos. O programa de Metas do governo Juscelino, enfatiza a formação técnico-profissional. Contudo, a partir de 1956, alguns técnicos, influenciados pelo desenvolvimento da economia da educação e das primeiras recomendações internacionais em favor do

planejamento educacional, tentam apresentar a educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do País. Com base nos avanços da economia e da sociologia da educação criam a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, iniciando o processo de tecnificação do campo educativo. Esses técnicos tentam, ainda em 1957, retomar a CEAA com auxílio do Sistema de Rádio-educativo Nacional (SIRENA) com o objetivo de fomentar a criação de Sistemas de Rádio-educativo regionais, mas essa tentativa não se concretiza; a CEAA já estava em declínio. Em 1958, seu fracasso é reconhecido publicamente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Durante esse governo, vive-se um clima de euforia nacionalista causada pelo processo de industrialização e de liberdade de idéias. Tais fatores favoreceram a participação dos intelectuais na teorização do "nacional-desenvolvimentismo". Só após 1959, este nacionalismo vai se modificando. A elite começa opor-se ao governo, quando este rompe o acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esse rompimento, na verdade, foi uma das estratégias de campanha eleitoral. Com isso radicaliza progressivamente o processo político: o nacionalismo ultrapassa os limites da elite e o governo se coloca favorável ao despertar das massas no campo e nas cidades. Levanta-se "mais uma vez o problema do analfabeto e da representatividade do sistema, em face dos elevados índices de analfabetismo".¹

Nas eleições de 60, fica explícita a importância da difusão do ensino elementar e dos programas de educação de adultos como um poderoso aliado contra a política dos "currais eleitorais" pelo menos na escolha do Presidente. E por isso, Janio Quadros, eleito sem compromissos com as oligarquias tradicionais, percebe essa importância e favorece a criação de programas de educação de adultos capazes de multiplicar os contingentes eleitorais à curto prazo. Paralelamente, surgia o interesse da Igreja Católica pela educação das massas no contexto da nova orientação do pensamento social cristão, com consequências importantes na formação de grupos católicos. Embora Janio Quadros tenha manifestado todo apoio à educação de adultos é no governo de João Goulart que

1. Desde 1958 a UNE promovia debates sobre o voto do analfabeto e participavam desses debates alguns integrantes da UDN que apoiavam a reforma eleitoral. Nesse momento, a radicalização não havia chegado ao seu ponto máximo. Esses políticos da UDN acreditavam que o voto do analfabeto poderia beneficiá-los porque modificava o equilíbrio eleitoral do campo (onde predominava o PSD) e lhes permitia (como detentores de grandes recursos de propaganda) disputar o novo eleitorado. No ano seguinte, com a radicalização do processo político, a posição desses udenistas havia se modificado. (Jornal "O Metropolitano, Rio de Janeiro, 1958).

esta receberá maior ênfase, tendo em vista o apoio deste governo à participação popular.

Participação popular e crise são os signos que marcam todo o percurso do governo de João Goulart. A imagem de alguém que vive perigosamente equilibrado em um frágil trapézio é sempre lembrado pelos seus críticos para simbolizar a instabilidade institucional que caracterizou o governo "Jango". A economia insiste em não "obedecer" aos planos e as estratégias estabelecidas, expressando impiedosamente a agonia da República instaurada pela Constituição de 1946. Nesse momento, o País passa por uma breve experiência parlamentarista. A sucessão de crises acirra a luta política e tal "...acirramento se mostra em todos os níveis sociais, obrigando as correntes e os setores envolvidos na luta a constituir e buscar apoio em toda a sociedade. É intensa a mobilização tanto de direita como da esquerda." (Ortiz, 1985 p. 46).

O esforço político que os diversos grupos empreendem nessa fase para conquistar o poder se traduz no aparecimento de instituições com o objetivo de lhes dar sustentação ideológica e política. É o caso, por exemplo, de organismos como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), onde se concentravam os intelectuais representantes de forças reacionárias e conservadoras, e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), constituído por intelectuais comprometidos com uma perspectiva progressista.

Reconhecidamente, o ISEB foi um local privilegiado de reflexão sobre a sociedade brasileira. Mesmo tendo sido fechado pela ditadura, a produção teórica desse órgão continua sendo uma referência essencial quando se quer compreender numa perspectiva filosófico cultural esse momento da sociedade brasileira.

O IPES, por sua vez não cumpre um papel mobilizador semelhante. Se não chega a ser uma "fábrica de ideologia", consegue ser uma agência de propaganda bem sucedida: é nele, que os intelectuais já comprometidos com o golpe, articulam ações de propagandas negativas sobre o governo constitucional junto aos setores conservadores do país; é, ainda, um dos espaços onde se cultivam alguns dos mitos ideológicos que a ditadura utilizará nos seus primeiros anos de dominação.

Fundado oficialmente em 1961, o IPES tinha em sua direção empresários, alguns políticos e diversos oficiais da reserva. Amplamente apoiado pelos setores reacionários que conspiravam contra o Governo Jango, sua ação ultrapassava a de um mero órgão de estudos e divulgação. Em pouco tempo, estava organizado em quase todo território nacional. Seus dirigentes e militantes, em todas as regiões em que se instalou, tinham as mesmas características daqueles do núcleo inicial do Rio de Janeiro,

"...vários membros do IPES ocuparam durante a ditadura postos e posições fundamentais na estrutura política do governo militar..." (Ortiz, 1985, p. 46).

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: a experiência da fase libertadora

É, ainda, nesse período que o País conhece uma vigorosa ocorrência de acontecimentos culturais e pedagógicos vinculados aos interesses populares, como talvez não se tenha verificado antes em sua história. Essas manifestações culturais e os programas de alfabetização inspiram-se numa visão de cultura "popular" e afirmam seu compromisso com o popular¹; estabelecem como principal tarefa política a de possibilitar a participação das massas na direção da sociedade. A concretização dessa possibilidade se daria através da educação e da arte comprometidas com o povo, conforme objetivo proposto por intelectuais e artistas ligados a esses movimentos.

Apesar dos inúmeros movimentos existentes nesse período, imediatamente anterior a 1964, três grandes movimentos pedagógico-culturais representam marcos fundamentais para a história da educação e da cultura no Brasil. Esses movimentos são: o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE). Com atuações e projetos diversos, têm, porém, algo em comum: tentar promover a participação política das massas na construção da sociedade brasileira. Esses movimentos não se destacam pela sua produção teórica, mas pelo "ativismo" que o momento político exigia.

O MCP foi fundado por artistas, professores, intelectuais e estudantes em Recife e tinha como objetivo, à semelhança do que ocorrerá com outras instituições desse período, promover a educação das massas e valorizar suas expressões culturais, no sentido de levá-las a uma atuação política comprometida com a transformação da sociedade. Apesar de se constituir em uma entidade privada, contou, desde o início, com o apoio permanente da prefeitura de Recife; pouco tempo depois é, também, apoiado pelo governo do Estado, vínculos esses que vão permitir ao MCP concretizar vários de seus projetos.

Um breve histórico do MCP mostra que, durante o seu curto

1. Nesse período existia no Brasil, em funcionamento ou em fase final de elaboração de projeto, cerca de 25 propostas na área de alfabetização e cultura popular. Fávero, Osmar., **Cultura popular e Educação popular: Memória dos anos 60**, p. 270

período de existência (1960/1964), conseguiu realizar um expressivo trabalho político-pedagógico:

"... foram criadas as praças e parques, onde se desenvolviam atividades recreativas e um programa de alfabetização, foram organizados núcleos de cultura popular, foram realizados um programa de alfabetização e educação de base pelo rádio e o teatro de cultura popular, e houve ainda, um programa de divulgação e estímulo ao artesanato, às artes plásticas, às danças e espetáculos populares".(Rosas,p. 4).

A influência do MCP foi crescente, inspirando a criação de organizações semelhantes em outras partes do País. Dentre as experiências inspiradas no MCP, destaca-se o movimento surgido no Rio Grande do Norte, vinculado à prefeitura de Natal: a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler". Outro fato que "...ampliou a influência do MCP foi a ida de Paulo Freire e sua equipe à Brasília, onde começavam a preparar uma campanha de alfabetização (com apoio do governo), a qual deveria estender-se para todo o Brasil". (Weffort in Freire, 1977, p. 11). Isso sem dúvida, significou um momento onde a proposta de alfabetização de Freire assumiu uma posição hegemônica dentro do quadro de movimentos político-pedagógicos existentes.

As posições que caracterizaram teoricamente esse movimento e que exerceram, na época, um enorme fascínio entre os intelectuais engajados têm suas raízes na produção teórica dos intelectuais progressistas pertencentes ao ISEB e no pensamento da esquerda cristã.

Apesar da orientação teórica não revolucionária, o MCP conta com o apoio político quase constante da esquerda marxista. O sentido desse apoio deve ser procurado não só no ecletismo que marca teoricamente o movimento, como deve ser entendido, também, no interior da frente de esquerda que foi responsável pela eleição de Miguel Arraes para o governo de Pernambuco. As forças marxistas, nesse momento,

"... tendiam a apoiar políticas que apresentavam características tais que pudessem permitir um trânsito mais livre juntamente às massas, das propostas de reformas, que, uma vez concretizadas, permitiriam um maior avanço das propostas revolucionárias". (Cavalcanti,p. 38).

Caracterizando-se como um dos movimentos populares mais progressistas, o MCP contava no seu interior com militantes de diversas orientações teóricas, ainda que a hegemonia do movimento pertencesse à esquerda católica. Por essa razão, mesmo após o seu desmantelamento pela repressão, sobrevivem no Recife algumas tentativas de realizar trabalhos de educação e cultura popular, cujas propostas procuram aproximar-se das idéias desse movimento. Mas sem apoio do Estado, sem o ímpeto progressista do movimento e com as restrições político-institucionais, o trabalho de mobilização tornava-se inexpressivo, frustrando a continuidade do mesmo. Um desses exemplos, foi o movimento intitulado "Operação Esperança", que teve como principal animador, o Bispo progressista, Dom Helder Câmara. As circunstâncias políticas da época não permitiam aos setores mais progressistas da Igreja o mesmo nível de engajamento que tiveram no MCP. Por essa razão e, ainda, pela ação que a ditadura começa a executar através de instituições criadas para atuar junto às camadas populares, o movimento "Operação Esperança" logo se extingue sem alcançar grande repercussão.

Atuando quase na mesma linha político-pedagógica do MCP, encontra-se o MEB (Movimento de Educação de Base). Este movimento caracteriza-se como aquele, dentre os grandes movimentos, o que se preocupará especificamente com a educação. Sua origem remonta ao início do governo Jânio Quadros, quando a CNBB propõe, ao presidente recém-eleito, a criação de um movimento educativo, cuja responsabilidade pedagógica ficaria a cargo da Igreja Católica e os recursos financeiros ao encargo da União. Esse movimento seria, em princípio, a ampliação de experiências bem sucedidas do Programa de Desenvolvimento de Comunidade. Tendo sido aceita a proposta, ela se concretizaria através de um Decreto-Lei da Presidência da República, que estabelece um convênio entre o MEC e a CNBB para implantação de um "Movimento de Educação de Base" a ser realizado através da rede de emissoras pertencentes à Igreja. O decreto circunscrever-se-á às regiões norte, nordeste e centro oeste, como áreas para atuação do movimento.

Inicialmente, o MEB propõe objetivos evangelizadores como uma das suas metas principais. À medida que os setores mais radicais das esquerdas católicas vão assumindo o controle do movimento, a questão da participação política através da educação passa a ocupar o centro das preocupações. Isso fará com que, paulatinamente, a preocupação com a participação política venha a se constituir no principal objetivo do movimento. Essa nova direção revela os rumos que começavam a tomar os setores da Igreja Católica, influenciados por pensadores cristãos surgidos no pós-guerra, cuja preocupação com o social era a base de seu discurso teórico.

Teoricamente, o MEB não se distanciará significativamente dos fundamentos que orientavam o MCP. Algumas preocupações comuns revelavam que os seus militantes apoiavam-se nas mesmas fontes teóricas. A diferença, nesse aspecto, talvez estivesse, apenas numa ênfase maior ao humanismo cristão. No que se refere à abrangência dos dois movimentos, tem-se que o MCP atuava junto aos setores urbanos, enquanto o MEB desenvolvia suas atividades junto ao meio rural.

Já o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos estudantes (CPC da UNE) surge quando estudantes universitários entram em contato com o ISEB. Desse encontro, inicia-se uma colaboração que resultará na formação de uma entidade que terá como objetivo realizar um trabalho político-cultural junto às massas. A experiência do CPC da UNE pode ser considerada como um dos momentos mais férteis do ponto de vista político-pedagógico, isto é, uma experiência comprometida com a transformação radical da sociedade. Mesmo considerando os limites teóricos e práticos desse movimento, o CPC da UNE que explicitará teoricamente o seu compromisso com uma mudança revolucionária da sociedade, fundamentados no marxismo-leninismo. Nesse sentido, o CPC ultrapassa o MCP e o MEB que, como indicado, fundamentam-se em um leque teórico que expressa, quando muito, uma alternativa progressista para a questão do significado político-pedagógico da cultura e da educação popular.

Por essa razão, o CPC da UNE deve ser entendido como mais que um simples movimento datado; trata-se de uma proposta pedagógica que teve como centro propulsor a idéia de que está no trabalho de vanguarda a possibilidade de se efetivar um programa pedagógico junto às massas.

Passados todos esses anos de ditadura, a referência ao trabalho do CPC da UNE é quase inevitável, quando se quer retomar a questão da educação e da cultura popular. Apesar de toda a repressão e de toda a autocritica de alguns de seus quadros, a experiência foi uma tentativa ousada de realizar uma prática que permitisse uma aproximação entre vanguarda e massa. Dada a curta duração do movimento, impressiona o "...quanto o CPC realizou em todos os setores que atuou. Um breve inventário de suas realizações demonstra a vitalidade do que foi esse trabalho ..." (Berlinck, p. 48). No entanto, a severidade com que tem sido julgado o trabalho do CPC da UNE, muitas vezes, esconde esse vigor.

O final de 1963 e início de 1964 caracteriza-se pela radicalização política e uma intensa mobilização dos diversos grupos políticos (militares e conservadores). Nesse momento, registra-se, também, a ampliação do raio de atuação dos

movimentos pedagógicos-culturais. A alfabetização promovida por esses movimentos aparecia como um perigo à manutenção da ordem capitalista e à estabilidade do regime. Esses programas, difundindo novas idéias sociais, poderiam tornar o processo político incontrollável e a sua ampliação poderia provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa tardia de golpe das forças conservadoras. Na verdade, o grupo conservador já tinha perdido as esperanças de conquistar o novo eleitorado, resultado da concessão do voto ao analfabeto ou da alfabetização em massa da população; ainda que, em alguns momentos, esse grupo tivesse acreditado que o voto dos analfabetos poderia beneficiá-los, pois favoreceriam o desenvolvimento capitalista em oposição às oligarquias agrárias.

O DESMONTE

Com a mudança de regime decorrente do golpe de 1964, observa-se a repressão desenfreada contra esses programas e seus promotores. Alguns poucos programas sobreviveram no interior do País, embora com programação restrita e revisão de sua linha de atuação. Entre os grandes movimentos sobrevive apenas o MEB. Sua continuidade deve-se ao fato de, além de estar ligado à CNBB, ter concordado em efetuar mudanças teórico-metodológicas e proceder à substituição de alguns integrantes mais progressistas de seus quadros.

Nos dois primeiros anos do governo de ditadura, a alfabetização de adultos é deixada de lado. Essa paralisação repercute mal em nível internacional e a UNESCO reiteira seu apelo aos países membros para a continuidade dos programas de alfabetização, uma vez que os compromissos internacionais do Brasil na área de educação incluíam o combate ao analfabetismo. Neste contexto, por volta de 1966, o governo da União retoma a alfabetização de adultos, criando o Plano Complementar/MEC e apoiando a Cruzada ABC,¹ em colaboração com a USAID. O Plano Complementar não foi implantado por falta de recursos. Nesse mesmo ano, o governo faz a primeira doação à Cruzada ABC com recursos de órgãos internacionais. No entanto, esse apoio foi dado sob algumas condições, isto é, a Cruzada ABC deveria atender aos anseios dos órgãos internacionais (financiadores do programa), bem como aos interesses nacionais (espírito da aliança para o progresso). Consequentemente, o programa da Cruzada deveria seguir orientação norte americana e atuar, inicialmente no Nordeste, onde os movimentos anteriores haviam semeado idéias que precisavam ser neutralizadas; e "...na Guanabara, onde a

1..Cruzada ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã.

última eleição revelera uma tendência muito clara do eleitorado para a esquerda." (Skidmore, p. 340).

Essas diretrizes governamentais vão ao encontro das propostas da Cruzada ABC. Esta surge no Recife, com o objetivo de alfabetizar adultos e parece ter representado, no momento de sua criação, a contestação dos movimentos educativos existentes no período anterior. Diferia daqueles movimentos (MCP, MEB e CPC da UNE) tanto na perspectiva política quanto em seus objetivos, métodos e na maneira de interpretar o fenômeno educativo. Inicialmente, este programa tinha como objetivo político levar os indivíduos (analfabetos), os quais eram vistos como "parasitas econômicos", produzir e participar da vida comunitária. Para esses educadores, o analfabeto, diante do surto de industrialização experimentado no Nordeste, "... era encarado como um potencial de trabalho marginalizado e como um elemento que contribuía apenas para minar a sociedade em suas estruturas mais básicas." (Dubose, p.2) A partir de tal visão, a Cruzada ABC se intitula como um programa que compreendendo o desnível industrialização-habilitação, tinha a finalidade de: 1) ajudar o homem analfabeto nordestino a acompanhar o desenvolvimento da região; 2) acabar com o analfabetismo do país e 3) promover a integração do homem recuperado na sociedade. (Relatório da Cruzada ABC, 1969, p.2-3).

A integração pretendida pela Cruzada visava "capacitar o homem analfabeto a ser participante na sociedade, como um contribuinte do desenvolvimento sócio-econômico e como um receptor de seus bens". Assim, a luta contra o analfabetismo visava "eliminar um ponto de estrangulamento dos processos de desenvolvimento enfrentado pela sociedade moderna." (Programa Cruzada ABC p.1 e 2).

O programa da Cruzada baseava-se na atuação comunitária, através da liderança local e as atividades qualificadas como desenvolvimento comunitário referiam-se basicamente à propaganda em favor da alfabetização, ao recrutamento de alunos e professores voluntários, a obtenção de espaços físicos (funcionamento do programa e distribuição de alimentos conseguidos como doações de "alimentos para a Paz"). Entretanto, parece que o apoio e a maior participação no programa estavam relacionados à distribuição de alimentos. Esta tinha a função de assegurar a atividade voluntária de professores, líderes e a frequência dos alunos, pois o direito à quota alimentar, (distribuição quinzenal), era conquistado pela frequência integral às atividades escolares (professores e alfabetizandos). Este ponto do programa torna-se alvo de várias críticas, inclusive entre os próprios técnicos da educação.

Em consonância com os objetivos do governo, a curto prazo assiste-se à extinção da Cruzada ABC. De modo geral, sua

extinção está ligada ao mau emprego dos recursos, às debilidades técnicas e ao término da dotação de recursos (empréstimos norte americanos) para tais atividades. A extinção da Cruzada está relacionada, também, às mudanças ocorridas na orientação política do governo, a partir de 1968. Essas mudanças recomendavam

experiências de alfabetização funcional, as quais deveriam ser rentáveis do ponto de vista econômico e social mais do que amplos programas de alfabetização de adultos.

Segundo Paiva (1985), a fundamentação política-pedagógica da Cruzada ABC e do MOBRL reflete o contexto sócio-econômico e político brasileiro pós-golpe de 1964, no qual a educação passou a ser vista sob o prisma predominantemente econômico. O modelo de desenvolvimento adotado associava o setor econômico controlado pelo Estado, aos capitalistas locais e às empresas multinacionais.

Assim, a ideologia democrática foi substituída pela ideologia desenvolvimentista que preenchia a função de legitimação. "Os aspectos econômicos (taxa de retorno, investimento) passaram a ser mais privilegiados do que a universalidade do ensino, a gratuidade ou a participação da sociedade nas decisões políticas". (Sobral, p.87), ou seja, a democracia foi substituída pela necessidade imperiosa de crescimento econômico.

A política educacional do período deixou profundas marcas na estrutura educacional brasileira, principalmente através da Reforma Universitária de 1968 e da Lei 5692 homologada em 1971. Tal política baseou-se na constatação de que havia falta de correspondência entre a educação e as condições sócio-econômicas do País. A educação, por sua vez, seria a causa de uma série de problemas tais como: incapacidade de prover mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento do País, discrepância entre a preparação oferecida pelo sistema educacional e as necessidades da estrutura de emprego entre outros.

O NOVO MODELO: INTEGRAÇÃO OU COOPTAÇÃO ?

Nesta perspectiva, em 1967, é criado o MOBRL como órgão nacional de coordenação e, em 1970, este órgão transforma-se em entidade executora.

Na década de 70, a alfabetização conta apenas com o MOBRL e o MEB. Este último programa, com sua orientação político-metodológica inteiramente modificada, atuando não mais no

nordeste como antes, mas na região do Norte, principalmente no Pará e na Amazônia, com o objetivo de ajudar o desenvolvimento econômico daquela região. A transformação do MOBRAL em agência executora parece corresponder, por um lado, às modificações implementadas na política interna do Governo; e por outro, a crescente oposição ao funcionamento da Cruzada pelos próprios quadros do governo e o relativo silêncio nessa área, em nível oficial. Tais fatos pressionaram a União, no sentido da mesma assumir a execução de um programa nacional.

A partir deste quadro, o MOBRAL inicia suas atividades como uma campanha de massa restrita à alfabetização, embora utilizasse a terminologia da UNESCO, isto é, alfabetização funcional¹, a qual deveria responder às necessidades da economia em expansão.

A alfabetização funcional tinha como objetivo mobilizar, formar e educar a mão-de-obra subutilizada para convertê-la em produtiva, mais útil a si e à sociedade, isto é, visava "a valorização do homem (através da aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita, cálculo e aperfeiçoamento dos processos de vida e de trabalho) e à integração social desse homem (reajustamento) à família, à comunidade e à nação. Além disso, declarava que seu objetivo mais amplo consistia em combater definitivamente o analfabetismo que assolava o País, mas como se sabe, sua função real era a de controle social e político das camadas populares em substituição ou em competição com os movimentos de educação popular da década anterior. Assim, nesse período de ditadura, ficam claros os objetivos políticos da alfabetização, ou seja, sedimentar o poder político e as estruturas sociais e econômicas dentro da ordem vigente.

O MOBRAL, parte integrante da ideologia vigente, foi concebido dentro dos pressupostos da teoria do capital humano que, na promessa de erradicar o analfabetismo em 10 anos reveste o discurso da conotação otimista da década de 70, ou melhor, do milagre econômico brasileiro, de que em muito pouco tempo o País alcançaria o status de grande potência mundial. Esse contexto

1. A caracterização do MOBRAL como programa de alfabetização funcional deve ser avaliada à luz das peculiaridades dos projetos dessa natureza assistidos pela UNESCO. O Programa Experimental Mundial de Alfabetização da UNESCO, no momento em que o MOBRAL iniciou suas atividades não recomendava a organização de programas de massas; ao contrário, interessava-se pela montagem de micro-experiências em meio urbano e rural, abrangendo entre 300 e 1000 pessoas a fim de estudar os custos da alfabetização para o indivíduo e de buscar métodos de alfabetização verdadeiramente funcionais, em face dos sucessivos fracassos das campanhas de massas e também, de estratégias para vincular os programas de alfabetização ao desenvolvimento comunitário.

reflete-se no material didático-pedagógico utilizado pelo MOBRAL. As cartilhas buscam incentivar o esforço individual para vencer na vida, estimular a adaptação aos padrões de vida moderna. Há, também, a preocupação em propiciar a elevação das aspirações dos alfabetizandos, levando até eles o conhecimento de novas possibilidades de consumo. Esses mesmos objetivos são levados ao campo, através do material uniforme para todo o País.¹ Observa-se que os objetivos da alfabetização funcional opõem-se, claramente, a idéia das campanhas de alfabetização, particularmente as de 1947 e 1952, cujas preocupações eram conter o homem no campo. A difusão de padrões e aspirações urbanas no meio rural parece corresponder ao fortalecimento do modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo.

Assim, o MOBRAL cumpria seus objetivos junto ao poder político, isto é, buscava sedimentar os objetivos políticos e as estruturas sociais e econômicas para o desenvolvimento do progresso. Politicamente, esse programa contribuiu para modificar o equilíbrio eleitoral no interior e orientou novos eleitores no que refere-se à reorganização da vida política do País, através de novos partidos. Além disso, o MOBRAL foi utilizado como propaganda e como estratégia para formar uma nova imagem do governo junto a algumas camadas sociais, principalmente, as classes populares.

No final dos anos 70, com o avanço da luta contra o regime autoritário, a educação passou a ser percebida, no âmbito dos estudos sobre a relação entre educação e sociedade como uma instância de reprodução das relações de produção (Althusser) ou como um instrumento de imposição da cultura dominante (Bourdieu). A quase unanimidade de recepção destas correntes no Brasil relaciona-se à rejeição ao Estado opressor, "percebido como estando exclusivamente a serviço dos interesses das classes dominantes..." (Weber, 1991, p.3). As críticas à educação vigente tornaram-se características do período de transição política.

PERÍODO DE REDEFINIÇÕES: novos rumos

O período de transição política, caracterizado por avanços no processo de democratização do país, a partir de 1979,

1. Um dos manuais do MOBRAL (Manual do professor) apresenta a fórmula: ALFABETIZAÇÃO + EDUCAÇÃO CONTINUADA = MELHOR NÍVEL DE VIDA, MELHORES SALÁRIOS E MAIOR PRODUTIVIDADE = PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS. Roteiro do Alfabetizador, Rio de Janeiro, sd. p. 4.

(anistia, criação de novos partidos, e realização das eleições diretas para governadores estaduais), favoreceu o desenvolvimento de uma postura política que considera fundamental a atuação da sociedade civil na construção da democracia. Nesse contexto, as instituições educativas (escola e outras entidades de alfabetização de jovens e adultos) readquirem a dimensão de agentes de transformação social, sendo encaradas como "locus" privilegiado de mudança social.

O conceito de hegemonia (Gramsci) passa a ser inserido na discussão mais ampla das contribuições marxistas para a compreensão das relações sociais na perspectiva de superação da sociedade capitalista. No que se refere à educação, o relacionamento entre Estado e sociedade civil torna-se um ponto importante no sentido da concretização de diretrizes formuladas na luta social mais ampla em favor da democracia. O principal objetivo da educação seria oferecer condições para organizar o pensamento e refletir criticamente a realidade. Esses elementos são vistos como fundamentais para a compreensão e intervenção consciente no mundo.

Assim, o debate educacional centra-se na apreensão da totalidade social com suas contradições, mediações e possibilidades, e além disso, na vinculação teoria e prática, reforçados pela leitura de Gramsci. Pelas mesmas razões, o potencial do intelectual orgânico das classes dominadas tornou-se objeto privilegiado na busca da compreensão do processo de desenvolvimento da consciência social.

Neste contexto, as entidades organizadas ampliam seu espaço de reivindicações e o Estado incorpora um novo tom: o da participação da sociedade civil como exercício necessário à redemocratização do País.

A democracia política elege o cidadão e seus direitos sociais como ator privilegiado neste novo cenário. Ao Estado cabe atendê-lo, como função de seu dever constitucional. Quanto à alfabetização de jovens e adultos, mais especificamente, o Estado, por um lado, apóia as iniciativas das entidades organizadas, através da Fundação Educar¹, e amplia seus objetivos assumindo a alfabetização como um direito de cidadania e o dever de provê-la, garantindo a qualidade e a continuidade da educação básica para jovens e adultos.

1. Em 1985, o governo extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, mantendo-a à nível federal. Cabe a esta instituição coordenar, assessorar, acompanhar e dar apoio financeiro aos programas de alfabetização e educação básica às instituições governamentais e entidades não-governamentais.

É preciso ressaltar que este período foi, também, caracterizado por uma intensa mobilização acadêmica e política em torno da educação. Neste aspecto, destacam-se os Fóruns, (representantes da sociedade civil organizada) criados durante a Assembléia Nacional Constituinte; a realização periódica da Conferência Brasileira de Educação; os Congressos e os debates em torno dos planos estaduais de educação.

As propostas elaboradas ao longo desse processo de mobilização reafirmam, de uma maneira geral, os principais pontos do debate educacional que, como vimos, vem se desenvolvendo desde os fins do século passado: o reconhecimento da educação como um direito de cidadania, o cumprimento do dever do Estado com a educação, a obrigatoriedade do ensino, a valorização dos docentes, garantia da qualidade e a democratização da gestão.

No entanto, essa mobilização social em torno da educação revela conflitos entre grupos divergentes. O Congresso Nacional Constituinte foi "locus" privilegiado de manifestações destes conflitos, como se pode perceber através da análise das propostas dos grupos que se formaram para tentar influenciar a decisão dos congressistas na elaboração do capítulo da Educação na Constituição:

1) Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foi composto por entidades de âmbito nacional.¹ A proposta desse Fórum era estabelecer os princípios básicos do ensino público, laico e gratuito em todos os níveis; a exclusividade de verbas públicas para as escolas públicas; o dever do Estado de prover vagas nas escolas públicas de acordo com a demanda, erradicar o analfabetismo nos próximos dez anos

2) Na defesa do ensino privado, os proprietários se organizaram em torno de uma Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), a qual representava 35 mil estabelecimentos. O programa da FENEN² defende a livre iniciativa em educação, a liberdade da família escolher o tipo de escola (pública ou privada) que prefere para seus filhos; dade da educação para os carentes em escolas públicas ou particulares, através de bolsas, repasse dos recursos públicos tanto para a escola pública como particular.

1. ANDES, CPB, CUT OAB, SBPC, ANPED, CEDES, ANDE, dentre outras.

2. A FENEN foi a entidade que reivindicou percentuais mais elevados do orçamento público para a educação.

3) O ensino privado confessional procura defender suas teses específicas através de entidades confessionais (ABESC e AEC), cuja proposta básica defende a liberdade de ensino; o ensino religioso como componente do currículo de primeiro grau; verbas públicas para as escolas privadas que prestem relevantes serviços à comunidade e que não tem fins lucrativos. Embora a FENEN e as Associações Confessionais fossem independentes, tinham propostas bastantes similares, de modo que praticamente formavam um só grupo.

Observa-se que entre os grupos acima mencionados, apenas o do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e gratuito explicita sua preocupação com a alfabetização de jovens e adultos, reivindicando a erradicação do analfabetismo.

Nos anos 90, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, visando cumprir os preceitos constitucionais de erradicar o analfabetismo. Entretanto esse programa não conseguiu lograr resultados muito animadores. Registra-se, ainda, a extinção da Fundação Educar. Tais fatos significam que, no atual momento, não se tem programas oficiais específicos destinados à alfabetização de jovens e adultos, embora a Constituição de 1988 tenha assumido o compromisso de erradicar o analfabetismo em 10 anos, a partir daquela data.

A nossa preocupação, até aqui, foi a de compreender as motivações de ordem sócio-econômico, política e cultural e o contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos, ressaltando os seguintes aspectos:

- a importância da alfabetização;
- os objetivos políticos da alfabetização;
- e o conceito de homem não-alfabetizado em cada época.

A partir dessa análise, parece que a mobilização pela alfabetização de adultos na sociedade brasileira liga-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas, fora ou dentro da ordem vigente. A luta pelo voto do analfabeto dá origem às tentativas de transformação da sociedade através da educação, sempre que se considera ser possível a conquista do poder político através das eleições. Quando a diferenciação ideológica se configura entre os grupos contrários à ordem, a educação passa a ser vista como instrumento de transformação das estruturas sócio-econômicas e da tomada de poder. Estes grupos utilizaram-na como elemento de conscientização das massas e de sua situação de opressão. Entretanto, a importância da educação não foi percebida apenas

por esses grupos interessados na recomposição do poder e na transformação da sociedade. Também pelos detentores do poder, por sua vez, interessados na preservação do poder político, controlaram o Estado e a educação. Neste contexto, a educação é vista como veículo de difusão das idéias sobre as quais se assenta o regime, permeando ainda mais a ideologia das classes populares com valores e idéias da classe dominante (burguesia).

A luta para a promoção da alfabetização de jovens e adultos não se dá apenas por fatores políticos, contudo a ampliação das bases eleitorais sempre foi o mais evidente. Mas esse movimento relaciona-se, também, ao nível de desenvolvimento das forças produtivas alcançado pelo País, em função do crescimento econômico e das modificações ocorridas no corpo social. Por isso, antes da Primeira Guerra, encontram-se alguns apelos e pequenas iniciativas em favor da alfabetização, as quais não se traduziram em medidas significativas.

Com a Primeira Guerra, ocorre a eclosão do surto do nacionalismo e o fortalecimento do grupo industrial-urbano. Esses fatores associados à defesa de idéias liberais vão enfatizar a educação como a solução de todos os problemas nacionais. Nesse momento, há uma supervalorização da educação. O analfabetismo começa a ser visto como o principal problema nacional, isto é, "uma doença, uma chaga nacional", uma vez resolvido, solucionaria os demais problemas. Aqui a idéia do analfabeto como incapaz encontra sua formulação mais radical, ele é considerado um elemento incapaz de exercer suas atividades políticas, responsável pelo escasso progresso da nação. Assim, a educação passa a ser vista como um instrumento de recomposição do poder político e como a possibilidade real de implantação da democracia liberal e a resolução de todos os problemas nacionais.

Já na década de 20, presencia-se uma mudança na maneira de pensar a educação. Esta passa do âmbito da política para as mãos dos educadores. Estes se preocuparam em promover a educação popular, porém essa preocupação girava em torno de aspectos apenas educativos. Estes profissionais buscaram privilegiar o campo educacional para atender aos objetivos de democratização das oportunidades de ensino em nome dos ideais humanistas. Com essa postura, romperam a ligação entre educação e sociedade, sendo que aquela passa a ser encarada a partir de valores genéricos e universais. Só no final da década, a partir da reforma empreendida no Distrito Federal reestabelece-se essa ligação (educação-sociedade), quando a educação de adultos começa ser vista numa direção político-ideológica. Esta reforma pode ser considerada como um marco para a história da educação de adultos.

Nos anos 30, os políticos interessados na recomposição do poder político fora da ordem vigente, reconhecem a importância da

alfabetização. Reconhecem, ainda, que a educação tem a função tanto de conservação como de mudança social. Em vista disso, os políticos pressionam os educadores a considerar a educação em seus múltiplos vínculos. Surge a experiência de educação de adultos do Distrito Federal realizada entre 1933 e 1935 começa-se a estabelecer a ligação entre educação e sociedade. Esta experiência revela a modificação política do cenário brasileiro, isto é, que a luta pela recomposição política adquirira uma feição ideológica. Não se tratava mais de lutas entre agraristas e industrialistas pela hegemonia política, mas uma luta entre os detentores do poder e os grupos que desejavam a radical transformação da sociedade.

Esta experiência contribuiu, ainda, para explicitar a importância da alfabetização enquanto veículo de difusão de idéias e como instrumento de sedimentação do poder constituído (ordem vigente). Ela explicitou, também, o caráter ideológico da organização do ensino. Por isso, quando é instaurado o Estado Novo, Vargas utiliza os sistemas de ensino formal, principalmente, a disciplina educação moral e cívica, para veicular propaganda ideológica, visando sedimentar a ordem vigente. E, assim, no final dos anos 30, a educação passa ser vista não apenas como um instrumento de recomposição do poder político dentro da ordem vigente, mas também, como um instrumento importante de conservação do poder e de mudança das estruturas da sociedade. Essa nova percepção contribuirá de forma significativa para ampliação da política de educação de adultos na década de 40.

Na década de 40 em decorrência dos interesses econômicos, políticos e sociais de organizações norte-americanas e da política nacional em expandir o capitalismo, a alfabetização de jovens e adultos adquire grande importância no cenário brasileiro e passa ser vista como uma estratégia adequada para atingir esses objetivos.

Essa importância foi traduzida pela criação da CEAA em 1947. Esta campanha visava integrar os analfabetos à sociedade tanto economicamente como politicamente. Neste contexto, ressaltava-se a idéia do analfabeto como causa do atraso econômico, e o mesmo era visto como o indivíduo "marginalizado". A função da educação aqui é percebida como instrumento capaz de remover os obstáculos à expansão do capitalismo (o analfabetismo, o primitivismo da agricultura, o atraso cultural, enfim, a suposta estagnação das forças produtivas do campo).

Diante dos poucos resultados da CEAA nas zonas rurais, o Brasil assume oficialmente o Programa de Desenvolvimento de Comunidade, através da implantação da CNER. Este programa, inicialmente, se propõe a melhoria das condições de vida

econômica e social das comunidades rurais. Assim, a educação passa a ser considerada como um requisito essencial de organização e reorganização social com sentido democrático e como um recurso social da maior importância para desenvolver o ajustamento das populações adultas "marginalizadas" às políticas e estratégias sociais impostas pelo Estado.

O modelo sugerido pelo Programa de Desenvolvimento de Comunidade, ao invés de engajar os grupos e as comunidades nos processos decisórios da nação, fragmenta e isola os indivíduos em ações e decisões de âmbito local, e portanto, não conseguem organizar a comunidade no sentido democrático.

Num segundo momento, quando as classes dirigentes, através de estratégias hegemônicas, chegam a permitir um maior espaço político às classes trabalhadoras "em pequenas doses, legalmente, de modo reformista", como diria Gramsci, o Programa de Desenvolvimento de Comunidade tenta dilatar sua visão localista da problemática e incorpora o discurso a favor das reformas. Algumas práticas são esboçadas numa perspectiva crítica e política de mudança institucional-estrutural, com vistas à expansão hegemônica da classe trabalhadora.

Em decorrência da abertura do espaço político, a partir dos anos 60, vários movimentos se vão gestando. Esses movimentos, organizados por professores, estudantes e intelectuais, reivindicam direitos e mudanças estruturais fundamentais ao desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural do País.

A crescente mobilização desses movimentos faz emergir um incontável número de programas, movimentos e partidos das mais variadas cores políticas e ideológicas, aglutinados em torno de um mesmo objetivo: as reformas de base - transformação da sociedade. Esses grupos vêem a alfabetização de jovens e adultos como estratégia fundamental para a consecussão desse objetivo. Nesse contexto, o indivíduo analfabeto não é mais visto como o sujeito marginalizado social e politicamente, mas aquele explorado pelo sistema capitalista.

Com o golpe de 64, desponta para o Estado a necessidade de descobrir um expediente capaz de angariar a simpatia das classes subordinadas, como solução substituiu os antigos movimentos populares por organizações politicamente "inócuas", e a alfabetização de jovens e adultos ganha prestígio ao lado de outras estratégias políticas do governo. Sob o signo da integração social, criam-se o BNH, o RONDON, e o MOBRAL.

Ao MOBRAL cabia proporcionar a educação das massas para alcançar o progresso econômico, bem como responder as

• necessidades do projeto político da nação. Dessa maneira, a educação é vista como um instrumento de sedimentação da ordem vigente. E o analfabeto é visto, ainda, como um indivíduo marginalizado que precisa ser ajustado e integrado à sociedade para ser mais útil a si mesmo e à sociedade.

Pode-se considerar ainda, que, com exceção da concepção predominante no período autoritário, em que a educação é vista sobretudo pelo prisma econômico, todas as outras concepções pressupõem a sociedade democrática, embora os objetivos políticos da alfabetização se diferenciem. No caso da educação para a formação política, importa a participação dos cidadãos através do voto. No período populista, a alfabetização é vista como estratégia para expandir o capitalismo e ampliar as bases eleitorais da sociedade. Na fase nacional-populismo, a educação de massas é percebida como instrumento de transformação da sociedade. No período do governo militar a alfabetização torna-se um instrumento de controle das camadas populares. No período, caracterizado de transição e abertura política, a alfabetização assume o sentido de cidadania.

CAPÍTULO III

REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo constitui o referencial teórico do presente estudo, o qual tem como objeto analisar os diferentes tipos de motivações para a alfabetização entre jovens e adultos das experiências examinadas e como essas motivações estão relacionadas ao contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal.

Considerando o problema a ser analisado e a necessidade de um marco de referência para auxiliar a apreensão e a interpretação da realidade, este referencial divide-se em duas partes. A primeira discute a concepção dialética de educação, a partir de conceitos básicos elaborados por Antonio Gramsci que explicitam: as relações entre hegemonia e educação, a educação como um projeto político, a função da prática educativa na reelaboração, ou reprodução do saber e das relações de poder, e o papel do educador como intelectual orgânico.

Na segunda parte, encontram-se arrolados alguns estudos sobre a motivação para a alfabetização, visando compreender a valorização atribuída à educação, mais especificamente, das classes populares.

Na pesquisa social o cientista corre o risco de apreender tão-somente uma "pseudoconcreticidade", ou seja, captar apenas a aparência do "fenômeno social", sem revelar a "...estrutura da coisa em si." (Kosik, p. 3). Para superar tal risco, o pesquisador necessita de instrumentalizar-se, de conceitos teóricos básicos que permitam a captação da essência do fenômeno estudado, e, além disso, a sua interpretação mediante a integração do fato empírico apreendido à visão conceitual do todo social. Portanto, os conceitos teóricos possibilitam a integração da "parte" ao "todo". Segundo Goldmann, tal postura é fundamental nas ciências sociais, uma vez que um elemento só adquire "significação" quando inserido no conjunto que lhe dá "coerência".

Uma das preocupações neste estudo é precisamente evitar que

os aspectos teóricos sejam antepostos como corpos estranhos à realidade a ser estudada. Por isso, busca-se no fato social a integração empírico teórica, tendo em vista que para o pesquisador social, "...doutrinas fazem parte integrante do fato social estudado e não podem ser separadas senão por uma abstração provisória ..." (Goldmann, p. 51).

Neste sentido, torna-se indispensável o estudo dos conceitos fundamentais já produzidos para analisar o referido problema. Este esforço de sistematização teórica, entretanto, não pode ser posto na forma de categorias fechadas e definidas. Por isso, no presente estudo, o referencial teórico pretende constituir tão-somente, "o esboço de uma direção provisória." (Goldmann, p. 33).

A.1 A CONCEPÇÃO DIALÉTICA DE EDUCAÇÃO

A reflexão crítica que vem sido desenvolvida no Brasil acerca da educação tem sido bastante enriquecedora, seguindo duas direções: de um lado, a visão da educação apoiada na teoria da reprodução, que enfatiza a função da educação enquanto aparelho de reprodução da sociedade de classe, e, do outro lado, a tendência que encara "a educação como espaço político, limitado, mas de importância relativa na superação das contradições da sociedade." (Gadotti, 1981, p. 27).

As análises elaboradas à luz da teoria da reprodução social no campo educacional partem de uma crítica sistemática e radical à sociedade capitalista e, em especial, à divisão da sociedade em classes. Para os teóricos da reprodução, mais especificamente Althusser, a educação desempenha um papel estratégico não apenas na reprodução cultural, já reconhecida sob outro ângulo pelos sociólogos (Durkheim e Dewey) que advogam o consenso social, mas sobretudo, na reprodução da estrutura de classes sociais. Estas duas funções encontram-se,

"...profundamente vinculadas e asseguram por intermédio dos Aparelhos Ideológicos do Estado, tanto a reprodução da força de trabalho que envolve a qualificação e a submissão às regras de ordem estabelecida e a aceitação da sua condição de classe subalterna, quanto a capacitação das classes dominantes e seus quadros para exercerem a função de exploração." (Althusser, p. 64).

Assim, o papel fundamental da ação educativa reside na reprodução das relações subjetivas através da violência simbólica, ou seja, cabe à educação transmitir às classes dominadas a cultura e os valores da classe burguesa, como parte da sustentação do sistema capitalista.

Os teóricos estruturalistas-marxistas tiveram o grande mérito de desocultar o papel exercido pelo sistema educacional, reafirmando que: a) a educação é socialmente determinada; b) a sociedade onde vivemos, por alicerçar-se no modo de produção capitalista, é dividida em classes sociais com interesses opostos; e revelando finalmente, que a educação encontra-se a serviço dos interesses da classe dominante e tem a função de transmitir os valores da burguesia às classes dominadas. Fundamentados em tais posturas, esses teóricos questionam a validade de se fazer propostas pedagógicas, posto que a prática educacional no modo de produção capitalista não pode ser diferente da que está colocada. Assim, as concepções de educação passam do poder ilusório "típico das concepções não-críticas", (estas concepções encontram-se detalhadas no capítulo 4 desse estudo) para a "...impotência das teorias crítico-reprodutivistas, em ambas a História foi sacrificada." (Saviani, 1983. p. 16).

As concepções dos estruturalistas-marxistas exerceram grande influência entre os educadores no Brasil, conforme revela a produção dos trabalhos críticos empenhados em demonstrar a falácia das concepções não-críticas de educação e a desmistificação da prática educativa.

Nesta perspectiva podemos apontar os estudos desenvolvidos no Brasil por Cunha (1977), Freitag (1979), Garcia (1977), Rossi (1979), Januzzi (1979), Nosela (1979), entre outros, que privilegiaram a reprodução das relações de produção, da estrutura de classe e da dominação ideológica. Tais análises, por sua vez, pouco esclareceram a respeito das reações dos grupos dominados, bem como das possíveis rearticulações, redefinições político-ideológica e culturais que podiam estar sendo reelaboradas através da prática educativa.

É válido ressaltar, que a reprodução não se dá apenas na educação escolar, mas também, com uma carga ideológica bem explícita, através " dos cursos de educação de adultos - MOBRAL, Programas de Desenvolvimento de Comunidade e dos programas de modernização e extensão rural." (Januzzi, p. 41).

A nosso ver, as questões levantadas e as reflexões desenvolvidas pelos teóricos da reprodução foram de suma importância na medida em que forneceram os instrumentos de análise, que levaram a desmistificar a teoria e a prática da educação burguesa, da chamada "democratização do ensino", da educação supletiva e extensionista e do desenvolvimento de comunidade. Esta abordagem mostrou a forma como as classes dominantes usam a educação para dominar as classes subalternas. Mas acredita-se, ainda, que a crítica deste enfoque analítico pode nos conduzir a um caminho que permita ver dialeticamente os fatos.

As críticas dos estruturalistas-marxistas integra, no âmbito da educação, a vertente de análise sociológica que reduz o materialismo histórico ao determinismo econômico retirando do mesmo, toda a riqueza de análise dialética resgatada e aplicada por Marx para explicar a realidade, considerando suas dimensões estrutural e histórica. Uma vez que, para o marxismo a infraestrutura econômica constitui a base de toda a sociedade, "... o modo de produção da vida material determina o caráter geral dos processos de vida social, político e espiritual." (Marx, 1971, p. 37). Entretanto, este ponto de vista não deve levar à conclusões apressadas, como por exemplo, as relações que se estabelecem entre a infra e a superestrutura sejam presididas pelo relacionamento mecanicista de causa e efeito.

Cabe assinalar que, na obra de Marx, a compreensão do modo de produção é vista de forma evolutiva e histórica. Sem dúvida, a análise marxista põe em evidência a dialeticidade entre a vida material e a consciência social. Ele diz textualmente: "...a doutrina materialista de que os homens são o produto do meio e portanto que as mudanças nos homens são o resultado de outras mudanças no ambiente, não leva em conta que os homens também podem modificar o ambiente." (Marx citado por Lombardi, p. 47).

Dessa forma, subestimar a interrelação entre a base e a superestrutura da sociedade implica descartar a dialética da luta de classe, e significa em última instância, sacrificar a própria história. Por essa razão, neste trabalho entende-se as relações entre infra e superestrutura não como relações de causa e efeito, mas ao contrário, elas estão sendo compreendidas como a totalidade do processo histórico.

Estas rápidas considerações, evidenciam que estrutura e superestrutura não se constituem em dois planos ou instâncias estanques, mas dois aspectos da ação e das relações de grupos sociais que interagem dialeticamente. O homem se insere na

estrutura social do tempo em que vive, a qual lhe confere a "conformação", isto é, as "limitações impostas pela estrutura." (Innocenti, p. 18). Como reação, o grupo social atingido, através da "praxis humana", que configura o conjunto de forças sociais, se opõe à estrutura social. Nesse sentido, a história humana é a "história da oposição entre a estrutura e a prática, entre os fatores limitadores da produção humana e a vontade humana operante..." (Innocenti, p. 18). Essas colocações mostram que os aspectos estruturais e superestruturais estão dialeticamente interligados, ambos são momentos da realidade social profundamente comprometidos com a ação histórica do homem.

Para ampliar essa análise, retoma-se as idéias de Gramsci, que dá continuidade às análises elaboradas por Marx, ao estabelecer vínculos orgânicos entre a infra e a superestrutura da sociedade. Para Gramsci, a articulação entre as instâncias da realidade, numa determinada formação social e num dado momento histórico, forma um bloco histórico, o qual é composto pelo conjunto da estrutura e da superestrutura naquilo que têm se mostrado como "... um conjunto complexo, contraditório e discordante, e que se reflete no conjunto das relações sociais." (Lombardi, p. 40).

É no interior do bloco histórico que se dá a luta das classes sociais, com vistas à hegemonia; o movimento visando a direção da sociedade. Tentando explicitar o movimento da realidade estrutural, Gramsci desenvolve as noções de sociedade civil e sociedade política.

A sociedade política é formada, sobretudo, pelo Estado, ao qual compete as funções de coerção e manutenção da ordem social, somadas do domínio jurídico. Portanto, esta esfera tem basicamente funções organizativas e coercitivas.

A sociedade civil é formada pelo "conjunto dos organismos ditos privados e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda a sociedade." (Portelli, p. 20), e constitui a base do conteúdo ético da sociedade política, sendo responsável pela direção moral e intelectual do sistema social. Tal hegemonia é obtida e mantida por instituições que a compõem a sociedade política e que procuram conscientizar as classes dominadas, através do consenso alicerçado na ideologia do grupo dirigente. Entretanto, os grupos subalternos também possuem suas concepções de mundo, embora fragmentadas. Este fato resulta "numa assimilação que não é feita de forma pura, ao contrário, visto haver "resistência" por parte da cultura popular." (Ortiz, 1980, 88).

Dessa maneira, observa-se que a sociedade civil não se submete de forma absoluta à sociedade política, fato que implica existência de espaços livres, embora limitados, que permitem a atuação política e a reelaboração cultural das classes dominadas. Embora o grupo dirigente tente por todos os meios cimentar a sua ideologia para se impor como classe hegemônica nunca consegue isso de forma integral. Torna-se, pois, evidente, que no campo da sociedade civil se trava uma luta permanente entre dirigentes e dirigidos.

Assim, esta dupla perspectiva da supereestrutura, que de fato é o campo da ação política do Estado, tem por base a direção de uma classe social que é, ao mesmo tempo, dominante e dirigente. Isto significa que a integração de um sistema social se edifica a partir da hegemonia de uma classe social fundamental. Em outros termos, é somente pela hegemonia que uma classe pode exercer a função de dirigente e dominante, ou seja, uma classe é dirigente e dominante porque consegue se articular e persuadir ou impor sua direção às demais; e, inversamente, uma classe é dominada e dirigida porque no momento mostra-se incapaz de articular-se através de um projeto nacional que englobe os traços específicos da situação histórica, capaz de torná-la porta voz e defensora das reivindicações de outros grupos. Isto significa que tal classe tem que ampliar "suas perspectivas, com vistas a uma solução global, de modo que realize a união orgânica destas camadas através de uma aliança." (Macciochi, p. 128).

É na perspectiva deste movimento de busca da hegemonia que procura-se compreender a função da educação considerando a realidade contraditória da sociedade na qual esta se insere. Daí a necessidade de uma análise feita sob o duplo aspecto, envolvendo a ação educativa quer do ângulo da reprodução, quer da transformação. Neste sentido, Paiva (1980) afirma que numa análise dialética os agentes da educação não atuam apenas como elementos de reprodução, mas também, na direção da transformação social. Daí esta autora chamar a atenção para o próprio campo de ação da educação popular, a qual poderá englobar todas as formas de educação que se destina às classes trabalhadoras.

O pressuposto que norteia a presente discussão é que a educação compõe com outras práticas sociais um campo dinâmico: a "sociedade civil". Fundamentado neste pressuposto é possível negar que a educação seja um mero instrumento da classe dominante. A nossa perspectiva, alicerçada no pensamento gramsciano, é que a análise da prática educativa tem que ser necessariamente de caráter dialético, especialmente porque esta situa-se num campo de forças sociais em conflito. Portanto, ela deve ser estudada como um instrumento político que tanto pode

estar a serviço da reprodução social quanto da transformação da sociedade. Depreende-se, então, que a questão fundamental quando se estuda a educação popular reside em descobrir de que forma as classes subalternas estão reagindo à concepção de mundo dominante, isto é, que mecanismos estão empregando no sentido de reelaborar o seu próprio saber e consequentemente reforçar o poder popular. Enfim, que rearticulações político-ideológicas estão em curso na perspectiva de redefinir uma contra-ideologia. Considera-se que as bases e os mecanismos práticos para uma educação dialética encontram-se formulados em Marx e em Gramsci, bem como naqueles que estudaram e aperfeiçoaram o seu pensamento e prática pedagógica. Cabe ressaltar que os estudos nesta linha vêm se avolumando.

Assim, tendo como eixo de análise a relação entre educação e hegemonia, que por si mesma, já demonstra a natureza dialética do que fazer educativo, três questões básicas sobressaem nesta linha de reflexão: o entendimento da educação como projeto político que se vincula à dialética de classes; o papel da educação na reelaboração do saber, da cultura, e da visão de mundo do grupo onde a educação se insere e as relações de poder que se estabelecem e se formam mediante a ação pedagógica.

Em síntese, pensar dialeticamente sobre a educação, esta reflexão inicia-se sobre o homem como ser histórico e suas relações sociais. Como não poderia deixar de ser, a educação aqui emerge de uma concepção de homem e de sociedade historicamente situados. Isto significa considerar o homem incluído no conjunto das relações sociais. Nesta perspectiva, os fins da educação são explicitados e intencionados para uma educação transformadora, concebida como um projeto político capaz de pensar as relações entre as classes de uma formação social historicamente determinada, objetivando a superação da situação da classe.

A dialética concebe o homem como um ser histórico; toma, pois, como referência o homem concreto que age sobre si mesmo e que se relaciona e age sobre o seu meio; ou seja, um ser que pode criar sua própria vida e que por essa razão é um processo precisamente o processo de seus atos." (Gramsci, 1987, p. 53). Daí decorre a constatação do homem como criador de seu próprio destino, como ser histórico que faz porque mantém uma série de relações ativas com os outros homens e com a realidade física e social. Estamos nos referindo sobretudo às relações de produção.

A análise de Gramsci a respeito do conceito de homem, ser de relação, deixa claro que o homem não se relaciona com o mundo físico e social por justaposição, mas organicamente, isto é, na

medida em que passa a compartilhar de organismos dos mais simples aos mais complexos. E, via de regra, essas relações não são mecânicas e, sim, ativas e conscientes; são relações de classe.

Nestas colocações, está implícito o pressuposto marxista de que a história humana é a história da relação dos homens com os outros homens; e destes com a natureza. Gramsci enriquece esta linha de análise aprofundando a idéia da história do indivíduo, integrado organicamente numa classe social.

Cabe ressaltar aqui, que as relações que o homem desenvolve face à realidade na qual se insere, apresentam uma ordem qualitativamente diferente dos meros contatos da esfera animal. Por isso, "...as relações travadas pelo homem encerram conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e temporalidade." (Paulo Freire, educação e mudança, p. 62)

Dessa maneira, o conceito de homem-processo, ser de relações, permite avançar para o conceito do homem como ser de transformação, ou seja, o fato do homem ser caracterizado como um sujeito, a partir de suas ações e relações torna possível transformar a si mesmo e o seu meio físico-social. Isto é, ele "...se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações do qual ele é o ponto central." (Gramsci, p. 40). Precisamente pode ser o homem um ser de relações, ele pode,

"...associar-se com todos os que querem a mesma modificação, e se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia ser possível." (Gramsci, p. 40)

Nesse sentido, as relações entre os homens podem dar-se através da consciência de uma necessidade individual, mas também coletiva, na ação transformadora da natureza pela técnica e pelo trabalho social e político. Neste movimento de ação o que transparece é a limpidez de percepção de como o homem se relaciona dialeticamente com o todo das relações sociais numa situação concreta. O indivíduo, definitivamente, não pode ser visto como algo fechado em si mesmo mas, sim, como uma interação ação-reflexão de sua prática político-social.

Um dos aspectos de suma importância que Gramsci ressalta em sua teoria é a vinculação existente entre a sua concepção de homem de cultura e de educação. Por esta razão, sentimos necessidade de explicitar alguns pressupostos básicos que situam o homem concreto como sujeito de cultura, ou, em outros termos, um ser capaz de assumir conscientemente o seu mundo e atuar no sentido de transformação do mesmo.

Gramsci parte da premissa de que todos os homens são filósofos ou intelectuais. Dessa maneira, nega "...a separação entre culto e inculto tendo em vista que todo homem possui uma concepção de mundo, isto é, um modo de pensar e operar." (Gramsci, 1987, p. 17). A concepção de mundo se manifesta através da linguagem, das noções, dos conceitos, da religião e do bom senso, no caso das classes populares, essa concepção é constituída, sobretudo, pelo senso comum.

O senso comum entendido como o modo de "pensar" o mundo com base numa concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por outro grupo social. O saber resultante se caracteriza por uma "confusão de informações, um mosaico de contribuições variadas, às vezes contraditórias." (Gramsci, 1987, p. 17). As noções são provenientes de diferentes períodos históricos arrastando, muitas vezes, princípios científicos superados, tudo sem passar pelo crivo da crítica. Daí, seu caráter fragmentário e incoerente. Convém não esquecer que não é apenas a cultura popular que se apresenta fragmentada. Isso é verdade sobretudo em realidades como a nossa onde o consenso da burguesia se dá por pressão, caracterizando, portanto, uma falsa hegemonia.

Uma das consequências mais séria dessa formação realizada através do senso comum é a ausência de uma consciência coerente e crítica que fundamente a ação humana. É uma concepção de mundo feita de contradições, que implica duas consciências opostas: "...uma, implícita na sua ação (do homem), e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, e a outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica." (Gramsci, 1987, p. 20).

A pressuposição subsequente refere-se à questão da elaboração de uma concepção de mundo própria, crítica e consciente, por parte das classes subalternas, ou seja, "a possibilidade de virem as mesmas a ascenderem ao nível da consciência crítica e, por conseguinte, histórica, que lhes permita escolher a própria esfera de atividade e participar

ativamente na produção da história do mundo." (Gramsci, 1987, p. 12). Em termos de classe social, isto equivale "à capacidade para atuar com completa autonomia histórica..." (Gramsci, 1987, p. 12). Aqui se situa a tarefa da prática educativa realizada pelas escolas e ou pelos órgãos de classe dos trabalhadores, aos quais cabem a tarefa de criticar a própria concepção de mundo, visando torná-la unitária e coerente, trabalhando o senso comum, no sentido de elevá-lo ao nível de consciência crítica e histórica.

Este trabalho de reelaboração da concepção de mundo deve, necessariamente, começar pelo senso comum, pela sabedoria popular, discutindo-se o modo como esta foi engendrada. Isto implica conhecer a própria história que a produziu. Segundo Freire, significa aprender a ler criticamente o mundo, a desvelar a realidade. Convém enfatizar que este "que fazer" educativo não é uma tarefa solitária, mas fruto das relações entre os homens que formam uma classe social. Só a partir deste momento de crítica, é possível pensar a realidade como história e como cultura, e, mais ainda, avançar no sentido de sua transformação.

Nesse sentido, uma visão dialética de educação decorre do próprio entendimento do homem concreto que age sobre si mesmo e se relaciona de modo ativo com o meio onde se encontra, ou seja, um ser que pode criar a cultura e fazer história. Isto equivale dizer que a própria natureza não é dada, mas é uma conquista do homem, uma resultante do conjunto das relações sociais que o homem concreto experiencia na sua interação com os outros homens e com a natureza.

Nesta reflexão, está implícita a premissa fundamental que é a possibilidade que tem a educação, pela sua dinâmica própria, de exercer um papel preponderante na criação de uma nova cultura como uma contra-ideologia oposta à legitimação da ideologia dominante. Isto é, pensa-se ser possível, mesmo dentro de uma formação social capitalista, privilegiar uma pedagogia e uma prática educativa que não seja meramente uma reprodução da ideologia dominante, mas, sim, o embrião de uma nova sociedade.

Assim, a concepção dialética da educação propõe à uma prática educativa uma intenção transformadora, inserindo-a num projeto político capaz de pensar as relações entre as classes de formação social concreta na qual esta se insere. Isto supõe a opção por uma pedagogia do oprimido, entendida como uma pedagogia que define com precisão suas metas e limites de classe.

O fato de acrescentarmos o qualificativo político implica reconhecer que a educação seja revolucionária, tendo em vista que a educação reprodutora constitui-se, também em um projeto a serviço de uma determinada classe social. Logo, torna-se necessário explicitar a que projeto político refere-se uma dada educação e quais as dimensões básicas que a compõem. Portanto, se a educação sempre foi política, "o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende." (Gadotti, 1981, p. 13).

O que queremos mostrar aqui é o fato de que a educação trata das relações intencionais entre homem e mundo. Torna-se evidente que a educação do tipo adaptadora, ao tratar desta relação, privilegia o mundo, notadamente o mundo social ao qual o homem que está sendo educado deve adaptar-se, enquanto que a educação transformadora privilegia o homem, situando-o como ser de transformações do mundo.

A perspectiva de uma educação dialética, entendida como projeto revolucionário, encontra em Gramsci uma das maiores contribuições. Mas é impossível compreender o especial interesse deste intelectual e militante político pela cultura em geral e pela educação em particular, sem considerar o importante papel político que ele atribui a ambas, nas atividades que se desenvolvem em nível de superestrutura. Em última análise, a educação é entendida como importante elemento no jogo de forças que tem lugar na sociedade civil visando à dominação e à direção da sociedade política. Portanto, desta perspectiva, o problema central encarado na dialética do conflito de classes não se refere apenas à situação de exploradores e explorados, mas, fundamentalmente, refere-se à luta pela hegemonia, à aspiração de vir a ser dirigente.

Ora a questão central e o problema histórico básico residem no como fazer para que uma classe subalterna possa adquirir as características de dirigente. Uma das dificuldades é a falta de uma consciência lúcida para imprimir uma direção consciente que seja capaz de suscitar uma vontade cooperativa das várias frações de classe e assegurar uma ação eficaz. Aqui se coloca a relevância da educação no sentido de trabalhar o senso comum, ou seja, a consciência e a cultura fragmentada dos setores populares, na perspectiva de reelaboração de uma consciência histórica popular e, conseqüentemente, de uma cultura e uma ideologia popular suscetíveis de tornarem-se hegemônicas. Vale ressaltar que transformar a consciência implica passar da postura subalterna para a postura dirigente.

O problema histórico fundamental reside em saber quais os "pontos de ruptura" no processo de educação dominante, a partir dos quais se torna possível desenvolver um processo de educação popular dialeticamente oposto, capaz de "... criar uma interpretação da realidade social." (Barreiro, p. 108). Isto pressupõe a reelaboração da concepção de mundo das classes populares, tornando-a unitária e consciente. Significa, ainda, tentar um processo de ressocialização que resulte numa "síntese cultural" e numa consciência histórica e crítica.

A reflexão e a prática nos ensinam que um ponto de ruptura reside na própria forma de ser da cultura e da consciência fragmentada, que, por si mesma, já se constitui num elemento de resistência que impede a hegemonia cultural e ideológica da classe dominante.

Aqui estamos compreendendo que a fragmentação da consciência popular "delimita as fronteiras da hegemonia ideológica" (Ortiz, 1980, p. 88), quer se trate da hegemonia burguesa, quer da popular. Daí porque não se pode "atribuir à consciência fragmentada um caráter revolucionário..." (Ortiz, 1980, p. 88). Deve-se lembrar ainda que "... detectar circuitos de resistência não se confunde com a descoberta de núcleos revolucionários..." (Ortiz, 1980, p. 88), mas indica tão-somente que há rupturas no processo hegemônico e, há dificuldades para qualquer concepção de mundo tornar-se hegemônica.

Vale ressaltar que se esta "resistência" dos segmentos populares não é em si revolucionária, tampouco é reacionária, notadamente no que se refere à elaboração de uma concepção de mundo própria. Não obstante, a descoberta deste ponto de ruptura constitui um elemento relevante no desencadeamento de uma prática educativa transformadora. A experiência tem mostrado que:

"os modos e conteúdos de consciência popular podem ser modificados intencionalmente quando se tem um projeto de homem a ser conscientizado, através de uma metodologia capaz de colocar em novas bases as relações entre educador e educando, conhecimento e método, teoria e prática. E, acima de tudo, quando se tem como ponto de partida e de chegada o próprio grupo que se educa e a sua realidade concreta" (Barreiro, p. 137-138).

É necessário esclarecer que essa referência diz respeito as diferentes práticas educativas desenvolvidas pela escola, sindicatos, entidades organizadas da sociedade civil e outras organicamente vinculadas aos interesses populares. Como resultado desta ação educativa, "...espera-se uma fase de amadurecimento de classe, expresso através do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização." (Urbani, p. 32).

Destas considerações, evidencia-se que hegemonia política é, essencialmente, um fato de consciência; em outros termos, é "a expressão do elemento consciente no fato histórico-político." (Urbani, p. 33). Gramsci nega que a consciência e a vontade coletiva possam desenvolver-se espontaneamente. Portanto, destaca a função educativa do partido político e dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras neste processo. Na prática, este amadurecimento ocorre de forma dialética, na medida que a ação educativa desencadeia o processo de conscientização, os participantes, mediante saltos qualitativos, realizam avanços.

Gramsci atribui aos órgãos de classe dos trabalhadores um papel organizativo-educativo de extrema importância. No caso da sociedade que ele toma como referência para a sua análise, este órgão de classe é o partido político. Contudo, suas análises podem a nosso ver, ser ampliadas para outros mecanismos de luta política da classe trabalhadora como os sindicatos e outras formas de organização coletiva.

Estes órgãos de classe, para cumprir sua missão básica, isto é, "criar dirigentes capazes de empreender a tarefa educativa e organizativa dos setores populares, devem, necessariamente, estar organicamente vinculados aos interesses das classes a que servem." (Gramsci, 1978, p. 86) Na discussão da função educativo-organizativa do partido, Gramsci enfatiza o papel do partido na formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora. E diz textualmente: "um partido poderá ter uma maior ou menor composição, do grau mais alto ou mais baixo, mas não é isto que importa: importa, sim, a função que é diretiva e organizativa, isto é, educativa e intelectual." (Gramsci, 1987, p.15).

A partir deste ponto, observa-se a importância atribuída por Gramsci ao intelectual orgânico vinculado às classes trabalhadoras, como elo entre a estrutura e a superestrutura. Ele é o elemento que trabalhará a concepção de mundo fragmentada dos grupos populares na perspectiva de transformá-la em consciência crítica, numa concepção de mundo própria, unitária e coerente. Aqui se insere a idéia do saber como poder, pois "sem o

saber não se faz história-política", (Gramsci, 1987, p. 15) em outras palavras, não se constrói uma sociedade sem educação.

Em síntese, na visão gramsciana, a formação da consciência histórica representa o momento de preparação anterior à conquista do poder por parte da classe dominada. Este encontra-se diretamente vinculado ao processo de criação e de difusão da cultura e da ideologia da classe que busca hegemonia. Ressalte-se que o conceito de cultura em Gramsci resulta reformado, tanto no âmbito do indivíduo, quanto no da sociedade. Cultura é definida como sendo "a consciência crítica do próprio operar" de uma determinada classe. Daí a ênfase atribuída à elaboração de uma concepção de mundo integrada, que coincide com a formação da personalidade também integrada ao contexto de uma experiência social consciente. Portanto, o significado humano universal da cultura encontra-se no fato desta constituir-se num processo de formação e de desenvolvimento da consciência. Ou seja, consciência e cultura são realidades humanas sempre em transformação. Do mesmo modo que a cultura atua sobre a formação da consciência, esta age sobre a cultura modificando-a.

No referido processo, as várias organizações educativas e, em especial, a escola são chamadas a desempenhar um trabalho decisivo na "direção cultural" da sociedade. A partir daí, visualiza-se, claramente, a prática da educação como um projeto político-histórico destinado a desenvolver a classe trabalhadora na perspectiva de uma classe dirigente. Por conseguinte, "...a práxis educativa constitui-se num instrumento que possibilita a passagem da mentalidade popular do estágio da fragmentação, do senso comum para o estágio histórico-crítico, mediante a formação de uma cultura que responda às exigências da nova classe." (Lombardi, p. 37).

A ação pedagógica é definida, por Gramsci, como um conjunto de relações hegemônicas que não se limitam apenas ao âmbito da situação escolar. Estas relações existem nos vários níveis da sociedade no seu conjunto, apresentando-se como nexos entre o Estado e a sociedade, as classes dominantes e as dominadas, a classe e o partido ou outro órgão representativo da classe, um indivíduo com relação a outros indivíduos, e nas relações sócio-pedagógicas que se dão entre educador e educado.

A análise gramsciana relativa ao educador está inteiramente apoiada na sua teoria sobre os intelectuais, posto que o professor constitui uma categoria fundamental que atua num setor particularmente importante da sociedade: as organizações educativas. Decorre daí a primeira implicação chave: o educador

precisa ser educado, isto é, adquirir consciência crítica de sua função diretiva na sociedade, tornando-se um intelectual orgânico das camadas populares.

Tal afirmação implica que nem todo elemento que ensina se constitui num educador, num intelectual orgânico da classe trabalhadora. Faz-se necessário educar os educadores visando torná-los capazes de representar a consciência crítica coletiva e convertê-los em elemento de integração entre o meio e o educando. Mas, acima de tudo, capacitando-os à trabalhar o senso comum na perspectiva da consciência crítica do educando e do grupo social a que este pertence.

A partir destas considerações, conclui-se que o ato docente é essencialmente um ato político e que a função do professor não se configura como uma ação neutra. Tampouco se caracteriza como não diretiva. Desta perspectiva decorre toda a crítica ao espontaneísmo educacional.

Este ponto de vista adquire maior clareza quando se explicita que o educando das camadas populares partilha de uma cultura de senso comum, fragmentada, incoerente e mecanicamente imposta e que o educador deve representar uma cultura mais elaborada, mais coerente e mais crítica. Não cabe ao educador opor-se à vida do grupo social onde o educando se insere, mas "acelerar e disciplinar" o pensamento do aprendiz, conferindo maior rigor lógico ao saber popular.

A união entre intelectual e massa, educador e educando permite caracterizar a prática educativa como uma autêntica síntese cultural, resultante da integração entre "a alta cultura e a cultura popular: seu conteúdo é popular, porém sua forma deve estar de acordo com o pensamento avançado." (Gramsci, 1988, p. 131).

Sem dúvida, o educador não poderá exercer essa função se não for um intelectual organicamente ligado à classe dominada, um elemento político que esteja convicto da importância histórica e social de sua tarefa, como instrumento de luta a favor das classes subalternas.

O educador, como intelectual orgânico, também é consciente dos contrastes entre sua cultura e a do povo, mas, acima de

tudo, das dificuldades inerentes à sua tarefa. Nas palavras do próprio Gramsci, "o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que representa e o tipo de sociedade e de cultura representado por seus alunos, sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação do aluno conforme o tipo superior de luta." (Gramsci, 1988, p. 131).

Nessa linha de pensamento, uma das consequências lógicas é a rejeição da hipótese burguesa de que a formação do homem pode ser produzida de modo espontâneo e absolutamente livre. Isto porque a liberdade não é um conceito metafísico, mas um modo de comportar-se com responsabilidade social. Depreende-se, portanto, que deva ser afastada em relação ao professor tanto a postura autoritária puramente disciplinadora quanto a postura espontaneísta que mascara o papel tanto da educação quanto do educador.

Esta posição é, também, defendida por Freire. Para ele, devem ser rejeitadas nas relações sócio-pedagógicas tanto a postura autoritária, em que o educador se porta como o possuidor do objeto do conhecimento cabendo-lhe, portanto, transferi-lo ao educando; quanto a postura espontaneísta que, em última instância acaba anulando o papel do educador, uma vez que deixa o educando entregue a si mesmo, no ato de conhecer. O referido autor coloca que o espontaneísmo é tão mau na esfera pedagógica quanto na dimensão mais ampla da política. Desse modo, é fácil concluir que tão danoso quanto o autoritarismo pedagógico é o espontaneísmo, posto que, na medida em que este nega a intencionalidade da educação, anula o papel político do educador e da educação, quando, de fato, a prática educativa deve ser concebida como o próprio processo de formação do intelectual orgânico.

O educador tem um papel fundamental na dinâmica do processo de libertação. É um sujeito com mais experiência, com maior sistematização, que coloca diante do "educando um certo objeto do conhecimento, desafiando assim o educando, que passa a desvelar o objeto no desvelamento que o educador faz." (Freire, 1971, p. 38). Ele é o elemento que ajuda o grupo a buscar e aprofundar respostas para os problemas que o desafiam, que questiona e problematiza. É também o elemento que se deixa "...questionar e interpretar pela base, mas, acima de tudo, sabe que todos os homens são sujeitos." (Freire, 1971, p. 39).

Por outro lado, convém enfatizar um aspecto lembrado antes, qual seja, o de que não se pode conceber o educador como um sujeito já pronto, acabado, dono da verdade. Este deve ser "...sempre um "educador-educando", que enquanto educa é educado."

(Freire, 1972, p. 75). Assim, ele modifica-se na medida em que interage dialeticamente com os seus educandos, com as diferentes situações de aprendizagem. Para o educador, que trabalha com educação popular, esta relação aparece ainda mais forte, tendo em vista que, na proporção em que estuda criticamente junto com os educandos os elementos fragmentados de suas concepções de mundo, em que problematiza a realidade concreta que os envolve, o educador popular desenvolve mais aguçadamente a consciência da contradição. Este dado "capacita-o para novas possibilidades de intervenção educativa." (Freire, 1972, p. 79). Aqui se compreende ser verdadeira a afirmativa de que "...os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo." (Freire, 1972, p. 79).

B.1 ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

Estudos realizados na América Latina, mais particularmente no Brasil, mostram que as classes populares tendem a atribuir à educação um valor positivo, e a consideram como instrumento de ascensão social. Este tipo de concepção captada, entre outros, por Rama, assinala que jovens e adultos não-alfabetizados buscam a alfabetização principalmente com o objetivo de "mudar de emprego" isto é, "arranjar um bom emprego". Bom emprego é definido como "uma atividade de boa remuneração e que exige pouco esforço físico." (Rama, p. 48). De um modo geral, as oportunidades de trabalho destinadas aos indivíduos não-alfabetizados são enquadradas na categoria de trabalhos pesados e de baixa remuneração; portanto, esse autor conclui que ascender socialmente pode ser considerado como fator de motivação para a alfabetização entre jovens e adultos pelo fato destes ter como referência indivíduos que possuem estudo em sua grande maioria garante emprego menos pesado e melhor remunerado.

Rama afirma, ainda, que ascender socialmente é fator de motivação para a educação entre as famílias das classes populares; a grande maioria destas famílias chega até mesmo, com suas poucas possibilidades, a fazer pressão para que seus filhos frequentem a escola. No entanto, não fazem pressão por educação de adultos, isto é, para si próprios, "...é como se transferissem suas esperanças de mobilidade social para seus filhos." (Solari, p. 27).

Esta mesma orientação aparece nos estudos realizados pelos órgãos de planejamento de educação no meio rural do nordeste brasileiro (Souto Maior, p. 58). A educação é identificada pelos camponeses com a instrução e significa a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Ela é percebida como uma das vias de mudança de condições de vida e de trabalho. A educação escolar é igualmente indicada como instrumento de ascensão social em pesquisa empreendida entre os estudantes de nível médio em diferentes regiões do País. (Gouveia, p. 72).

No estudo **"O conhecimento do adulto subeducado"**, desenvolvido por Sorria com o objetivo de traçar o perfil dos adultos não-escolarizados, o autor conclui que as motivações para a alfabetização estão relacionadas ao trabalho, isto é, com a mudança de uma função para outra, ou com a possibilidade de

mudança de emprego e maiores ganhos em termos salariais.

Segundo Schmelkes, na América Latina a demanda crescente por educação entre as populações rurais é interpretada como um instrumento de defesa contra a exploração e em seguida, como um meio de libertar os filhos do trabalho agrícola e dos trabalhos mais rudes.

Dessa maneira, as classes populares parecem ver a educação, em um dado momento de sua experiência histórica, como um instrumento de defesa ou meio de libertação das pressões de toda sorte; ou seja, com orientação instrumental porque, levando em conta as "condições nas quais vivem, elas se comparam à indivíduos de outras classes e tendem a querer se identificar com as mesmas." (Freire, 1977, p. 43). Este fato parece levar as classes populares a associar melhores condições de vida com educação. Tal associação seria a não tomada de consciência dos reais elementos responsáveis por sua condição que faz com que atribuam à educação a possibilidade de lhes fazer sair de sua situação constrangedora? Portanto, se essa afirmação é verdadeira, ter-se-ia, então, provavelmente, pelo menos no que diz respeito às classes populares, um primeiro esboço de compreensão de maior demanda por educação do que por outros serviços sociais.

Barquera (1985), em seu estudo **Las principales propuestas pedagógicas em América Latina**, analisou várias experiências de educação de adultos, incluindo alfabetização, educação básica e iniciação profissional em diversos países, inclusive duas no Brasil. Nesta análise, concluiu que os adultos do meio rural mais motivados pela educação são aqueles que convivem mais próximos do modo de vida urbano e os que mais aproveitam os programas que lhes são oferecidos são os indivíduos que possuem alguma experiência escolar e os mais jovens.

Infante (1983) afirma que em populações desfavorecidas e rurais, a alfabetização mostra mais rendimentos quando dirige-se aos jovens, por serem eles os que mais se interessam pela educação, pois acreditam positivamente na mudança de condições de vida e de trabalho.

O trabalho de Schmelkes (1980) confirma, também, essas características: no sistema de educação de adultos do Chile, a demanda maior por cursos formais noturnos destinados aos adultos era proveniente de jovens, que utilizavam o sistema para continuar a educação que vinham recebendo no sistema escolar

diurno; outras alternativas de educação (teleeducação, capacitação profissional), teoricamente aberta a todos, foram mais e melhor aproveitadas por pessoas relativamente mais jovens (menos de 35 anos), com mais de seis anos de escolaridade e que desempenhavam funções de operários qualificados ou funções superiores.

Neste mesmo trabalho, a autora analisa algumas experiências no meio rural e conclui que os programas não-formais de educação básica e alfabetização são melhor aproveitados por indivíduos que residem em localidades mais favorecidas do ponto de vista econômico e com maior contato com o modo de vida urbano e o modo de produção industrial.

Infante (1983), no estudo sobre processos de alfabetização e pós-alfabetização em diferentes países da América Latina, observou que a participação de jovens nesses programas é significativa. Em 1984, 61% dos participantes em grupos de educação popular na Nicarágua tinha entre 10 e 24 anos de idade; em 1975, na Bolívia, 82% dos frequentadores dos centros de educação de adultos tinham menos de 24 anos; no Chile, em 1977, a média etária dos participantes era de 19 anos de idade. O autor concluiu que a alfabetização é fundamentalmente educação de jovens que, em sua grande maioria, já têm alguma escolarização prévia.

Mas são esses mesmos autores que assinalam outros fatores, os quais parecem justificar o fracasso da alfabetização ou a resistência por parte dos adultos em se alfabetizar. Rama e outros (1984), avaliando programas de alfabetização de jovens e adultos, mostram que as ações alfabetizadoras não têm conseguido atingir grande parcela de indivíduos, pois a taxa de evasão é bastante significativa, conforme esses autores, de 100 adultos que se matriculam nos cursos de alfabetização, 34 a 60% desistem antes de se alfabetizarem.

Outro fator que parece não estimular a procura nem a permanência dos adultos nos cursos de alfabetização é o fato de deles não sentirem necessidade de ler e escrever. Nesse sentido, Schmelkes (1980) mostra no estudo desenvolvido com indivíduos recém-alfabetizados, numa zona rural do México, que somente 10% dos alfabetizados lêem diariamente e apenas 5% precisam escrever diariamente. Nessas condições, muitos dos que se esforçam e conseguem aprender a ler e escrever perdem essas habilidades pouco tempo depois de aprendê-las.

Já Salgado (1983) afirma que os analfabetos não pressionam

por alfabetização porque não é uma necessidade sentida por eles, isto é, o "adulto que já encontrou seu lugar na sociedade sendo analfabeto não parece disposto a motivar-se pela alfabetização..." (Salgado, p. 12). Cabe questionar se esses analfabetos já encontraram seu lugar ou se eles se acomodaram à situação de analfabeto?

Paralelamente aos estudos que destacam os aspectos negativos das motivações por educação entre jovens e adultos, há outros trabalhos que enfatizam uma realidade mais positiva, como por exemplo, o êxito impressionante das experiências da Cruzada Nacional de Alfabetização da Nicarágua e a experiência de alfabetização de Cuba. Na Nicarágua, em 1979, após a Revolução Sandinista, o censo de alfabetização revelou que a taxa de analfabetismo entre a população maior de 10 anos atingia a cifra de 50,3% das pessoas na zona urbana; no setor rural, as taxas oscilavam entre 74 a 80%. A Campanha de Alfabetização conseguiu baixar a taxa de analfabetismo para 12,96% em menos de um ano¹. Em Cuba os resultados foram muitos semelhantes.

Os resultados da alfabetização parecem ser muito satisfatórios quando a alfabetização se insere numa sociedade "...em movimento, na direção de uma real justiça social" (UNESCO, 1985, p. 106), ou seja, quando compromete a capacidade de mobilização de um país e quando se liga a outro conjunto de transformações que afetam a injustiça estrutural, da qual o analfabetismo não é mais que um sintoma. Contudo, além desses exemplos, parece ser possível assinalar que, em sociedades, onde não se vivem processos revolucionários de mudança social, alguns grupos, preocupados com a transformação da sociedade, conseguem êxitos relativos no campo da alfabetização que devem ser levados em conta.

Schmelkes (1980) aponta que em situações de modernidade, principalmente em conjunturas de expansão do mercado ocupacional, programas de alfabetização centrados na preparação para o trabalho podem ter mais êxitos que os atuais resultados da alfabetização de jovens e adultos na América Latina.

Gajardo (1983) afirma que, normalmente - e mais ainda quando se trata de programas de alfabetização dirigidos a camponeses ou a populações de periferia urbana em situações econômicas regressivas e de exclusão social -, somente têm êxito programas mais integrados ao contexto dos indivíduos, ou seja, quando os

1. Boletim Informativo do Ministério de Educación em 3 anos de Revolución, CNTE-UNESCO, Manágua, 1982, p. 125.

programas se propõem a discutir os problemas vividos por esses indivíduos.

Kaplún (1983), desenvolvendo trabalhos com programas radiofônicos, mostra que a área educativa mais valorizada pelos rádio-alunos camponeses era a de capacitação em aspectos relativos à melhoria das atividades diárias (saúde, higiene e práticas agrícolas). No meio urbano marginal, observa-se algo semelhante: tem-se respostas mais positivas às propostas que buscam organizar os grupos para desenvolver ações de melhoria de condições de vida do que para os tele cursos de educação básica. Em ambos os casos, pode-se observar que esses grupos sociais valorizam em alto grau as propostas de organização popular participativa. O autor sugere que, diante da realidade da educação de jovens e adultos, as instituições radiofônicas deveriam assumir o papel de instrumentos a serviço da organização popular.

Castilho e Latapí (1985) também fazem observações semelhantes. Constatam que, de forma crescente, as experiências da educação de jovens e adultos "vão mais além dos objetivos estritamente educativos e estruturam-se em torno de vários processos" (p. 35), incluindo metas econômicas e de organização social ou política. Isso justifica-se, segundo esses autores, por razões econômicas e políticas, por uma mudança na concepção do conhecimento. As condições de sobrevivência em que vivem esses setores populares "não permitem nem justificam ações puramente ideológicas; requerem ações nas quais se possa visualizar uma transformação, por mais insignificante que seja, nas condições de vida e nas relações sociais." (UNESCO, p. 36).

Gajardo (1983) concorda, também, com essas conclusões. No meio rural, os programas de alfabetização que tiveram maior êxito foram aqueles que estavam ligados à solução de problemas rurais e/ou com alternativas de migração para o meio urbano. Por sua vez, no meio urbano, os programas de maior êxito propiciavam uma educação voltada para as necessidades básicas desses setores.

Cariola (1980) afirma que as experiências de educação popular encontram grande aceitação nos setores populares tanto nos meios urbanos como nos rurais, tendo em vista que essas experiências têm, entre suas características mais relevantes, a de situar-se numa perspectiva política, libertadora ou de classe e a de possuir uma concepção muito ampla de educação, vinculando-a com atividades econômicas ou políticas e propiciando a organização popular para solucionar, a partir de grupos de base, os problemas de sua comunidade.

Huidoro (1982) observa que as experiências de educação popular são bem acolhidas pelas populações menos favorecidas, tendo em vista que a base dos sucessos educacionais, econômicos ou políticos dessas experiências está relacionada com a autovalorização pessoal e coletiva dos grupos, os quais ao quebrarem o cerco do silêncio que os isola, ao expressarem sua palavra e ao reconhecerem-se como membro daquela comunidade, elaboram uma identidade coletiva.

Assim, a partir dos resultados dos estudos mencionados anteriormente, evidencia-se uma interdependência entre as motivações para a alfabetização e o contexto sócio-político, econômico e cultural de uma sociedade. Parece evidente, também, que as motivações para a alfabetização não são elaboradas apenas por desejos pessoais ou determinados apenas pelo contexto social. Há um entrelaçamento destes dois campos.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Neste capítulo procura-se examinar as diferentes interpretações sobre a relação entre educação e sociedade, com o objetivo de compreender os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização desse estudo e como estas motivações se relacionam com o contexto sócio-econômico, político e cultural do DF.

Assim, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresenta-se algumas idéias sobre as principais concepções acerca da relação entre educação e sociedade, agrupadas em cinco vertentes básicas: as teorias educacionais chamadas de não-críticas; a concepção da Pedagogia Libertadora, a qual tem como representante o Professor Paulo Freire; as teorias crítico-reprodutivistas elaboradas por Bourdieu, Passerón, Althusser e Estabelet; a concepção tecnicista da educação baseada nos pressupostos da teoria do Capital Humano e a concepção emancipatória embasada na teoria de Gramsci, a qual busca fornecer elementos para uma visão mais ampla do papel da educação.

A segunda parte trata de inferir a concepção de alfabetização e de educação de adultos que essas teorias educacionais propõem, buscando compreender como são formuladas as motivações para o ingresso e a permanência dos jovens e adultos nas experiências de alfabetização examinadas neste trabalho.

1. RELAÇÃO ENTRE SOCIEDADE E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Considera-se, como premissa que a educação é uma prática histórica social, e portanto, qualquer caracterização do

pensamento pedagógico¹ deve ser elaborada à luz do processo histórico de desenvolvimento da educação brasileira. A realidade contextual da origem das concepções de educação não será aprofundada; mas serão apenas apresentadas algumas características, relevantes ao objeto de análise.

As diferentes concepções da educação brasileira surgiram em momentos históricos específicos, podendo por isso ser periodizadas. Isto não significa que o surgimento de uma nova concepção teórica aniquile a existência da anterior. Elas coexistem e dialogam entre si, até mesmo porque seus elementos não deixam de existir repentinamente; até hoje podemos encontrar no sistema de ensino marcas das concepções de educação do século passado.

Considerando a ordem de surgimento de cada grupo de teorias, pode-se caracterizar como o primeiro, as teorias não-críticas da educação: grupo composto pelos paradigmas da escola tradicional e do Movimento da Escola Nova. Um segundo grupo é constituído pela Pedagogia Libertadora; o terceiro, a concepção tecnicista da educação; em quarto, aparece o grupo das teorias chamadas de crítico-reprodutivistas e, por último, surge a concepção da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos embasada no pensamento de Gramsci, também chamada de emancipatória.

1.1 GRUPO DAS TEORIAS CHAMADAS DE NÃO-CRÍTICAS

PARADIGMA TRADICIONAL

A expressão educação-tradicional designa uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. Segundo esse enfoque, considera-se que o educando chegará à sua plena realização como pessoa através do saber, do conhecimento e do seu esforço pessoal. Para tanto, são fatores indispensáveis:

1) o contato com as grandes realizações da humanidade, obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos

1. Pensamento pedagógico é visto como a "atividade intelectual voltada para a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional, bem como a proposição nesta mesma ordem de fenômenos." (Pereira, p. 155).

métodos mais seguros, "considerados como "modelos", existentes em todos os campos do saber." (George, p. 16).

2) a autoridade e orientação do professor: intermediário entre o aluno e os modelos, especialista e organizador dos conteúdos e procedimentos de ensino, guia competente do processo educativo.

Snyders aponta como representantes clássicos dessa tendência L. Château, Émile Chartier e Durkheim. No entanto, convém que não encaremos a educação tradicional como coisa do passado; ela está presente no cotidiano de nossas escolas, não em seu modelo original, mas enquanto conjunto de procedimentos limitados e limitantes, o que a reduz a uma caricatura.

Durkheim, um dos representantes desse paradigma, foi o primeiro autor a focar a educação sob o ponto de vista sociológico ao defini-la "... como um fato social, que se impõem coercitivamente aos indivíduos, principalmente durante a infância, para adaptá-los à vida social." (p.5).

Segundo este pensador, a educação, geralmente exercida pelas gerações mais velhas sobre as novas, desempenha um papel benéfico essencial para a reprodução das sociedades pois, através da educação, os estados mentais puramente pessoais dão lugar a um sistema de idéias, sentimentos e hábitos que exprimem o grupo ao qual pertence o indivíduo. A transmissão das experiências de uma geração a outra se dá no interesse da continuidade e preservação da sociedade dada. Somente por intermédio de um processo educativo, que é mediatizado pelas instituições, como a família, e a escola, é que se torna possível assimilar internamente "certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine".(Durkheim, p.41).

Durkheim não especifica os conteúdos educacionais mas parte do princípio que os seres humanos possuem uma natureza individual e devem necessariamente para seu próprio bem e de toda sociedade, adaptarem-se à vida social. Portanto, os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais; são as normas e os valores desenvolvidos por uma certa sociedade (ou grupo social) em determinado momento histórico, que adquirem certa generalidade e com isso uma natureza própria, tornando-se assim "coisas externas" aos indivíduos, isto é, objetivos e independentes.

Para Durkheim, é através do processo educacional que essas "coisas", ao mesmo tempo que são impostas de fora do indivíduo,

são por ele "internalizadas" e assim reproduzidas e perpetuadas na sociedade. Assim, a educação se torna um fator essencial e construtivo da própria sociedade, à medida que proporciona a superação do egoísmo pessoal em altruísmo, que beneficia a sociedade.

Esta relação indivíduo-sociedade é mediada pelas instituições onde a educação tem um lugar fundamental, já que é através dela que o indivíduo torna-se, também um ser social. Deste modo, a educação é vista como um fator de integração de uma dada sociedade.

No paradigma da escola tradicional, cabe à educação eliminar a ignorância que o homem tem do mundo, através da formação cultural universalizante. Esta concepção origina-se com a sociedade burguesa que pregava a ilustração como elemento essencial na formação do homem livre e político. Os servos do regime anterior poderiam ser convertidos em cidadãos, capazes de participar politicamente da nova ordem social democrática. Para a implantação da sociedade democrática, a burguesia nascente precisava do apoio do "proletariado" também nascente, até então mantido no estado de ignorância e de alheamento frente às condições sociais e política, isto é, para que as classes subalternas se libertassem de sua condição de súditos e assumissem sua cidadania era necessário que estas se libertassem da barreira da ignorância.

Saviani afirma que "...a escola tradicional teve um caráter revolucionário, o qual acompanhou a consolidação da sociedade burguesa." (Saviani in Mendes, 1986, p. 23).

Para a escola tradicional, a marginalização social e política pode ser resolvida pela educação escolar, a qual deveria atender a todos os indivíduos, sem discriminação e deveria ser, ainda, realizada pelo ensino público, obrigatório, gratuito e laico. A concepção de educação tradicional vincula-se à concepção filosófica "humanista tradicional" onde o homem possui uma essência definida que deve ser buscada. A educação formal ajudaria na formação desta essência. Esta postura mais tradicional da escola foi contraposta pelo movimento da Escola Nova.

1.2 PARADIGMA DA ESCOLA NOVA

O movimento da Escola Nova baseia-se na concepção filosófica "humanista moderna", onde não existe uma única essência que a existência deveria respeitar; ao contrário, a essência seria

determinada pela sua existência. As diferenças individuais são resultados de vivências específicas, devendo receber tratamento diferenciado no processo pedagógico. A educação deve acompanhar as diferentes evoluções, respeitando-as. Se não há um modelo a ser seguido, o educando deve revelar sua individualidade, para a partir dela, desenvolver a aprendizagem.

Com grande influência da psicologia, a concepção de Escola Nova trata a desigualdade social como decorrente de diferenças naturais que devem ser respeitadas:

"o marginalizado cultural não é propriamente, o ignorante, mas o rejeitado." (Saviani, in Mendes, 1986, p. 11).

O reconhecimento desse fato deve ser o ponto de partida para ajustá-lo,

"incutindo nele o sentimento de aceitação dos demais pelos demais." (Saviani, in Mendes, p. 11).

Neste sentido, a preocupação central desta abordagem de educação é com relação as condições de aprendizagem do indivíduo, mais do que com o próprio ensino e com o que é ensinado. O professor assume a figura do "orientador" do processo de aprendizagem. A dimensão técnico-pedagógica do ensino acaba por deslocar a dimensão política da educação considerada autoritária e retrogada.

O movimento da Escola Nova surgiu nos Estados Unidos e John Dewey é considerado um dos seus maiores representantes. Para ele, a educação é um fator de dinamização das estruturas sociais, através do ato inovador do indivíduo, e não um mecanismo de correção e ajustamento dos indivíduos à sociedade. Na escola, o educando é habilitado a atuar no contexto social em que vive, não simplesmente reproduzindo as suas experiências anteriores, transmitidas por gerações mais velhas, mas em vista de tais experiências, formulando sua análise e sua avaliação crítica, ele torna-se capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade moderna. Assim, tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto dinâmico, em constante mudança.

O movimento escolanovista eclode no Brasil na década de 30. Os educadores com intenção de renovar o sistema de ensino fazem

várias críticas à escola tradicional, ao seu fracasso na resolução dos problemas nacionais (desigualdades sociais e analfabetismo).

Para Saviani, a Escola Nova, baseada na filosofia da existência, é reacionária, pois legitima as desigualdades sociais, colocando a valorização da escola de boa qualidade para poucos. Retira a função de ensino da escola fundamental para a formação do comportamento que cria, além e a partir do já criado. A Escola Nova enfatiza o processo de descoberta através da pesquisa, mesmo nos casos em que o resultado já é conhecido. O "que" aprender "não é o mais importante, e sim "aprender a aprender". Estas características aliam-se à conjuntura precária do sistema de ensino brasileiro que não consegue implantar o escolanovismo nos moldes americanos. O resultado é a queda na qualidade do ensino, onde se aprende, muito mal, a aprender.

As concepções não-críticas de educação (escola tradicional e escola nova) fundamentam-se na doutrina liberal, a qual defendia a liberdade e os interesses individuais numa sociedade, cuja organização direcionava-se para a posse privada da propriedade e dos meios de produção, portanto, a educação tem a função de preparar o indivíduo para desempenhar papéis sociais, tendo em vista sua aptidão individual, seu talento inato e seus interesses. Na verdade, o que estas concepções tentam fazer é adaptar o indivíduo às normas e aos valores vigentes numa sociedade de classes, por meio do seu desenvolvimento cultural. Para tanto, há um acervo de conhecimentos acessíveis ao aluno, cabendo ao professor estabelecer condições para que este apreenda tais conhecimentos, quer ministrando-os diretamente ao aluno como na escola tradicional, quer orientando o trabalho deste no sentido de construí-los, como na escola nova.

Estas teorias não explicitam em suas concepções a sociedade estruturada em classes; ao contrário, para eles a sociedade é um todo harmônico, as diferenças sociais são encaradas como inatas e não como contradições da sociedade capitalista. De acordo com essas concepções, depende de cada um o grande interesse e o esforço necessários para aprender, o êxito ou fracasso devem ser imputados a cada um particularmente. Garante-se, pois, a justiça social e o reconhecimento do mérito e do esforço de cada um; e a escola, por sua vez, configura-se como instituição neutra a serviço de toda a coletividade.

A proposta das teorias não-críticas da educação centram-se no desenvolvimento individual e entende a sociedade como um prolongamento deste, isto é, se os indivíduos se desenvolvem plenamente, em consequência a sociedade se desenvolverá. No entanto, este desenvolvimento refere-se fundamentalmente ao campo cultural e diz respeito também ao desenvolvimento moral,

pois o homem culto é um homem socialmente integrado e moralmente superior. Portanto, a preocupação específica com a formação profissional é secundária, pois há uma crença generalizada de que a colocação no mercado de trabalho corresponde ao seu desempenho na escola, tendo como inquestionável o fato de que o êxito profissional também se liga à capacidade do indivíduo e a seu esforço pessoal. Assim, não é a posição social e econômica dos pais que determina a dos filhos, mas ao seu próprio mérito, sua capacidade de competir e de progredir, o leva à conclusão de que se a educação não vai eliminar as diferenças entre os indivíduos, pelo menos irá possibilitar a todos igualmente, desde que dotados e motivados, a ascensão social.

No final dos anos 50 e início da década de 60, consolida-se, no Brasil, a industrialização de caráter monopolista com capital internacional, acompanhada do processo de urbanização e expropriação de terras do campo. Neste contexto, surge a concepção de educação chamada de Pedagogia Libertadora, compromissada com a participação das camadas populares no processo político nacional. Os movimentos de educação do MCP, CPC da UNE, MEB e mais especificamente, o método de Paulo Freire procuram realizar esta função, através da alfabetização de adultos, desenvolvida por um método rápido, eficiente e conscientizador. A educação não seria mais exclusividade da burguesia.

1.3 PEDAGOGIA LIBERTADORA

A concepção libertadora buscou estabelecer, na verdade, uma pedagogia que viesse transformar o papel da escola, de mera reprodutora da sociedade em promotora de mudanças sociais. Ela considera que o desempenho do educando está determinado por sua origem social, ou seja, a escola não pode organizar-se tendo em vista um aluno abstrato, indiferenciado, mas deve levar em consideração as desigualdades existentes entre os educandos, resultado de suas condições concretas de vida, as quais vão determinar, também suas aspirações, interesses e talentos. Por tal postura, esta pedagogia ficou também conhecida como progressista.

O ensino, então, dirige-se a este indivíduo, procurando levá-lo a desvendar e a compreender as relações sociais opressivas que permeiam a sociedade de classe, tendo em vista a construção de um projeto social de transformação. Neste sentido, a educação não tem mais somente um cunho cultural, mas se transforma num fenômeno político, num campo de crítica à sociedade. Assim, ela não é mais domesticadora, mas libertadora.

O inspirador da concepção libertadora, Paulo Freire, busca estabelecer uma comparação entre educação tradicional que ele denomina de bancária, porque apenas acumula informações no educando, e uma educação libertadora que possa desenvolver no indivíduo o potencial de questionar as suas condições concretas de vida, quanto às relações sociais e com o mundo. A partir de palavras geradoras, retiradas da linguagem comum do grupo socialdo educando, o ato de aprendizagem deve levar o indivíduo ao conhecimento de sua realidade concreta e à possibilidade de estabelecer uma crítica de suas reais condições de vida, de modo a interferir sobre elas, preferencialmente pela militância política.

A pedagogia libertadora ou progressista afirma que a escola deve fazer a mediação entre os conteúdos e os educandos, e entre estes e o mundo, na medida em que trata tais conteúdos como resultados da intervenção humana e os situa histórica e socialmente. Dessa forma, os conteúdos não devem ser apresentados como uma forma acabada e imutável de conhecimento, mas como vivos, dinâmicos e passíveis de críticas e modificações.

A relação professor-aluno, por sua vez, não se dá de maneira autoritária, entre o professor que ensina e o aluno que aprende. O professor pode ser considerado uma autoridade, no sentido em que o mesmo tem possibilidade de proporcionar aos alunos condições de aprendizagem, mas não pode representar para estes o autoritarismo que permeia as relações sociais. O processo de aprendizagem parte da prática concreta dos educandos, cabendo ao professor, junto com estes, reinterpretá-la e ordená-la numa relação dialética entre conteúdos sistematizados e experiência concreta dos educandos.

Os educadores envolvidos com a educação libertadora não acreditam que a escola sozinha possa transformar a sociedade; entretanto, partem do pressuposto de que a educação pode desempenhar duas importantes funções: a primeira, fornecer aos educandos, principalmente os das camadas populares, o domínio de conteúdos e conhecimentos valorizados pela sociedade; e segundo, de posse de tais conhecimentos devidamente trabalhados no sentido de desvendar as relações de opressão e dominação, fornecer-lhes armas conceptuais para que possam estabelecer um novo projeto social, mais justo e mais humano.

Com o golpe militar de 1964, esses movimentos comprometidos com a participação política das camadas populares na sociedade brasileira, foram impedidos de continuar seus trabalhos. E a educação de adultos passou por uma ampla reformulação. A alfabetização perde a importância conquistada nos anos 60 e passa a ser planejada para atender ao desenvolvimento econômico, sob nova ótica - a tecnicista.

1.4 CONCEPÇÃO TECNICISTA DE EDUCAÇÃO

Esta concepção tem como princípio a concepção analítica da filosofia da educação. A educação deve atender ao processo produtivo, adotando suas características de racionalidade e eficiência e, ainda, remover os obstáculos das interpretações subjetivas das posturas políticas. Cabe à educação formar profissionais competentes de acordo com a demanda de mão-de-obra da sociedade para participar do desenvolvimento do País, e, assim, eliminar a marginalidade:

"marginalizado é entendido aqui como o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente, o improdutivo." (Saviani, 1987, p. 34).

Nesta concepção de educação, o conteúdo ministrado baseia-se em princípios científicos (aquilo que é observável, mensurado e sistematizado) e de acordo com o desenvolvimento lógico e psicológico do educando, transmitidos através de uma tecnologia educacional adequada, planejada, coordenada e controlada por especialistas neutros e imparciais. Cabe ao professor transmitir o conteúdo, de modo a atingir os objetivos propostos por um planejamento curricular. O aluno deve receber e fixar esse conhecimento, o que pode ser comprovado por processos avaliativos, que procurem medir se houve a esperada mudança de comportamento. Nem o professor nem o aluno têm participação direta na elaboração do planejamento curricular. O currículo apresenta o conhecimento como compartimentos estanques, sem grandes ligações entre si, não permitindo ao educando estabelecer uma percepção global do mundo. O conhecimento apresentado dessa forma tem a finalidade de impedir o aluno de fazer uma leitura crítica da sociedade em que vive.

Estas concepções de educação fundamentadas no liberalismo (escolas: tradicional, nova e tecnicista) não se contrapõem, nem se sucedem, mas atuam conjuntamente, pois todas elas são necessárias para a formação de indivíduos esperados pela sociedade, ou seja, "daqueles que se subordinam facilmente às regras, necessários às atividades de rotina àqueles empreendedores e inovadores, necessários à expansão do sistema capitalista, àqueles que se adequam às condições massacrantes da fábrica etc". (Tragtemberg, p. 25).

Essas concepções inculcam nos educandos a ideologia da competência, do mérito e do progresso e, mais ainda, da competição e do individualismo, apropriada à implantação e expansão do capitalismo e da dominação burguesa. Elas dissimulam as relações antagônicas entre as classes sociais, reinterpretando tais relações "em termos estritamente culturais aparentemente neutros do ponto de vista econômico e socio-político." (Charlot,

p. 31). Dessa forma, essas teorias não-críticas da educação funcionam como uma ideologia, camuflando:

"...a realidade econômica, social e política da educação por trás das considerações culturais, espirituais, morais e filosóficas etc.. O que ela mascara, antes de tudo, é a classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classe." (Charlot, p. 30).

Portanto, seja a escola tradicional, seja a Escola Nova, comprometidas com a manutenção da sociedade, sendo a primeira mais explicitamente que a segunda, ou a tecnificação da educação comprometida com a ideologia do desenvolvimento econômico, as teorias não-críticas da educação camuflam a realidade social sob o argumento de que cada indivíduo se desenvolve segundo suas condições individuais, ocultando o fato de que tal desenvolvimento está relacionado às condições sociais não igualitárias.

Na década de 70, em contraposição às teorias não-críticas da educação e a concepção tecnicista, inicia-se no Brasil a discussão sobre a educação, a partir da teoria elaborada pelos críticos reprodutivistas. Para esses teóricos, a escola é uma instituição da sociedade capitalista e tem a função de reproduzir as relações sociais de produção. Essa análise parte da concepção dialética da filosofia da educação marxista, na qual os problemas educacionais só podem ser pensados à luz das relações sociais de produção e do contexto histórico que determina o funcionamento do sistema educacional. Não há uma visão de que homem deva ser formado e a educação é analisada sob a perspectiva da luta de classe na sociedade capitalista. Estas teorias não se constituíram em políticas educacionais no Brasil como aconteceu com as anteriores; elas também não se preocuparam com métodos ou técnicas pedagógicas.

1.4 TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

As teorias crítico-reprodutivistas são elaboradas pelos seguidores do estruturalismo marxista, em especial os franceses Bourdieu e Passeron. Estes embasam suas concepções numa visão histórica de homem e de sociedade. Partem da análise crítica da sociedade capitalista (particularmente da sociedade francesa do século XX), cuja característica fundamental é a estrutura de classe, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na

apropriação dos meios de produção. A educação é vista como uma instituição que preenche duas funções estratégicas na sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes (reprodução social). Uma das funções se manifesta no mundo das representações simbólicas ou ideológicas (Bourdieu), a outra, atua na própria realidade social. Estas funções estão em íntima conexão, uma vez que a função da educação é garantir a reprodução das relações sociais de produção, isto é, garantir manutenção da estrutura social hierarquizada, imposta por uma classe à outra. Segundo esses autores, para assegurar a reprodução não basta apenas reproduzir as relações que os homens estabelecem entre si (relações de trabalho e relações de classes); é, ainda, necessário reproduzir as representações simbólicas, ou seja, as idéias que os homens fazem dessas relações.

Bourdieu e Passerón consideram o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a "ação pedagógica como um ato de violência e de força." (Bourdieu, 1974, p. 20). Nestes atos, são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos **habitus** diferenciais, ou melhor, predisposições de agir segundo certo código de normas e valores que os caracteriza como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

Nesse sentido, o sistema de ensino, através do mecanismo de "violência simbólica", camuflada pela aparente neutralidade, reproduz a cultura dominante e participa na inculcação de valores, que orientarão as representações e as práticas, as quais reproduzirão as relações de dominação. A escola é um dos espaços, onde se realiza, em nível simbólico, a reprodução de classes na sociedade capitalista. Assim como o capital material é apropriado de forma desigual pelas classes sociais, o capital cultural também o é, obedecendo a uma hierarquia imposta pelo próprio sistema de ensino que distribui seu capital de acordo com a posição ocupada pelo grupo ou classe social na relação de poder da sociedade capitalista.

"... de acordo com essa teoria, marginalizado são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural)." (Saviani, 1975, p. 24).

Nesta concepção, os sistemas de ensino dividem-se em instituições que atendem diferenciadamente a classes e grupos. Os próprios exames de seleção, sob aparente igualdade de condições, excluem os que não desenvolvem competência particular das "melhores" instituições de ensino. As instituições escolares prestigiadas estão a serviço das classes hegemônicas ou dominantes com o objetivo de preparar profissionais que ocuparão

cargos mais vantajosos no mercado de trabalho. Os indivíduos das classes dominadas não possuem e, nem têm a oportunidade de frequentar essas escolas, portanto não desenvolvem a competência necessária para participar nos grupos ou class dominantes.

Desta forma, o sistema educacional garante a "transmissão hereditária do poder e dos privilégios dissimulando, sob a aparência de neutralidade, o cumprimento desta função." (Bourdieu, 1974, p. 296). Ao reproduzir de maneira diferenciada a cultura, isto é, a ideologia da classe dominante no mundo das representações simbólicas, a educação contribui para a reprodução da estrutura de classes no âmbito da realidade social. A educação cumpre, assim, a função estratégica de reprodução das relações de produção e manutenção das desigualdades sociais nas sociedades capitalistas.

Bourdieu e Passeron mostram que o sistema educacional francês atual consegue desempenhar, de maneira mais ajustada que o sistema tradicional, a sua dupla função de reprodução (cultural e social). Se o sistema tradicional caracterizava-se por dois tipos de escolas, a da classe dominante (elite) e as escolas "para o povo", hoje, o moderno sistema educacional não transparece essa dualidade. Aparentemente unificado, ele cultiva certos sistemas de pensamento que permitem, por um lado, a retenção de alguns indivíduos no sistema educacional, garantindo-lhe a ascensão a outros níveis de ensino e, por outro, a justificativa para a exclusão de outros. Assim, o sistema de ensino além de reproduzir a configuração de classe, como fazia o anterior, inculca ideias e valores da classe dominante atraindo para essa classe, membros isolados das outras classes, garantindo para esses indivíduos uma certa ascensão social.

Assim, ao mesmo tempo, o sistema educacional promove aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, demonstram aptos a participarem dos privilégios oferecidos pela classe dominante, e sob uma aparência de neutralidade, ele cria os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os de que a culpa dessa exclusão decorre da falta de esforço e de outras insuficiências.

O sistema de ensino explica a exclusão, geralmente em termos de falta de habilidades, capacidades e mau desempenho dos indivíduos, colocando-se como arbítrio neutro. Portanto, para Bourdieu, a própria escola aloca os indivíduos, que a percorrem ou não, em suas respectivas classes; facilitando-lhes a justificação desse fato, através de justificativas que ela mesma lhes transmite. Desse modo, a educação cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social.

Bourdieu ampliou essa abordagem, ressaltando a importância da educação enquanto capital simbólico para a integração da sociedade, isto é, para a constituição do Estado-Nação, na qual é muito importante, além da acumulação do capital material, a monopolização do capital simbólico. Dessa forma, a educação, além de servir à dominação, serve também para integrar uma sociedade, solidificando as relações sociais estabelecidas.

Essa concepção já estava presente na análise desenvolvida por Althusser, nos anos sessenta. Nos anos setenta, observa-se uma ampliação dessa concepção quando o autor insere as funções desempenhadas "pela educação numa análise crítica da sociedade capitalista como um todo, nos seus aspectos econômicos, políticos e sociais" (Althusser, p. 6).

Althusser concebe a escola como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Apesar de existirem outros AIEs (como a igreja, o partido e outros), para ele, a escola é a que melhor cumpre a função de reprodução das relações materiais e sociais de produção capitalistas, pois, ao mesmo tempo, ela assegura a reprodução da força de trabalho, transmitindo as qualificações e a ideologia necessárias para o mundo do trabalho e faz com que os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes, através da inculcação de justificativas, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Esta concepção baseia-se na tese segundo a qual a ideologia tem uma existência no mundo material, ou seja, ela existe nas práticas materiais que são reguladas por rituais definidos pelas instituições.

" A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras estabelecidas, isto é, uma reprodução da sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também pela palavra a dominação da classe dominante". (Althusser, p. 6)

Segundo esse autor, somente um pequeno grupo da população atinge o patamar superior da pirâmide escolar por causa do processo seletivo dos sistemas educacionais. São estas pessoas que ocupam os três postos básicos da estrutura de dominação: agentes de exploração no sistema produtivo, agentes de repressão nos Aparelhos Repressivos do Estado e profissionais da ideologia nos Aparelhos Ideológicos do Estado. A educação, institucionalizada nos AIE, desempenha papel fundamental na

manutenção e reprodução da ideologia dominante e, com isso, ajuda a bloquear os processos de mudança social.

Althusser afirma que a escola contribui para o processo da formação social do capitalismo, por um lado, reproduzindo as forças produtivas, e por outro, assegurando as relações de produção existentes. Na sua análise, ele deixa bem claro, que não são os AIEs (escola, igreja, meios de comunicação, família) que "criam a divisão de classes, mas contribuem para esta divisão, e, assim, para sua reprodução ampliada..." (Althusser, p. 12).

Fundamentando-se em Marx, para quem a sociedade de classes não é só gerada, mas também, reproduzida na própria esfera da produção, os AIEs atuam como mecanismo de reforço dessa relação capitalista.¹

Dessa forma, a escola transmite as justificativas da divisão do trabalho, levando alguns indivíduos a aceitarem, com docilidade, sua condição de explorados ou ainda, adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada.

A função dos AIEs é preparar o caminho que garanta a reprodução da força de trabalho e através dessa, a reprodução das relações materiais de produção. A reprodução material das relações de classes depende da eficácia da reprodução das falsas consciências dos operários. Essas são criadas e mantidas com auxílio da escola. A reprodução da ideologia vem a ser uma condição **sine qua non** para reprodução das relações materiais e sociais de produção. Neste caso, a escola, como o AIE mais importante das sociedades capitalistas modernas, satisfaz plenamente essa função.

A escola irá atuar no interesse da estrutura de dominação estatal e em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com

1. "A produção capitalista em si mesma não reproduz a separação entre a força de trabalho e os meios de trabalho. Reproduz e perpetua, assim, as condições de exploração do trabalhador...o processo de produção capitalista considerado em seu contexto global, ou seja, como um processo de reprodução, não produz apenas mercadorias ou mais-valia, mas produz e reproduz, igualmente, a relação capitalista: de um lado, o capitalista, de outro o trabalhador assalariado." (Marx e Engels, p. 304).

o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da "ação pedagógica".

Além desses teóricos, mas ainda na mesma linha de pensamento, podemos citar a teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet apresentada por Saviani. Estes autores consideram a escola como um AIE, e analisam que a inculcação da ideologia e das práticas pedagógicas são responsáveis não só pela reprodução como também, pelo impedimento do desenvolvimento e da expansão da ideologia proletária, a qual na visão de Baudelot e Establet é o único instrumento capaz de realizar a revolução do sistema capitalista.

Para a escola dualista, o sistema de ensino é dividido em duas partes: uma, que serve a burguesia, formando profissionais para atender aos seus interesses, e a outra, direcionada ao proletariado, a qual busca capacitar os indivíduos a partir de profissões, que impedem a realização de seus objetivos enquanto classe, isto é, a ascensão social. O que há de comum entre os dois tipos de educação é a ideologia transmitida: a ideologia burguesa. A escola como instrumento da burguesia, não tem condições de superar a marginalização. Ela impede a luta de classes retirando do proletariado a possibilidade de analisar a realidade com sua ideologia, a qual é elaborada fora do sistema de ensino.

A análise dos estruturalistas-marxistas fornecem um referencial teórico que permite explicar e criticar o funcionamento da escola nas modernas sociedades capitalistas. No entanto, esses autores não deixam claro, quais as condições históricas e estruturais que permitiram o fortalecimento dos AIEs, em geral e da escola, em particular, como mecanismo hoje indispensáveis à reprodução material e social das relações de produção. Enfim, os estruturalistas-marxistas, mais particularmente, Althusser, Baudelot e Establet, não revelam como surgiram esses mecanismos que procuram bloquear a tomada de consciência da classe operária, na intenção de anular os dinamismos que, segundo Marx, levariam inevitavelmente à luta de classe.

O final da década de 70, na sociedade brasileira, é marcado por um processo de abertura política que se reflete na discussão sobre a educação. As críticas elaboradas pelos estruturalistas-marxistas ao ensino oficial são bem aceitas por parte da sociedade civil. Como mencionamos, anteriormente, embora essas teorias não tenham se transformado em políticas educacionais, as instituições governamentais, de certa forma, prestaram atenção na análise desenvolvida por esses teóricos, e como resposta, elaboraram uma estratégia de educação compensatória. O governo reconhece que o problema educacional é determinado por fatores

externos à escola, entre eles, a fome, a doença, a carência afetiva e cultural. Esta situação precisaria, então, ser trabalhada para que pudesse dar, principalmente às crianças das camadas de baixa renda, condições de aprendizagem, pois embora a escola estivesse fazendo todo esforço técnico, os problemas externos transformavam-se em grandes obstáculos.

Dessa maneira, são repassadas à escola funções de outras instituições da sociedade, tais como: alimentação, assistência médica, lazer e carinho. Com isso, o ensino é "esquecido", até mesmo nas melhores escolas, e essa atuação é justificada abertamente pelas análises dos estruturalistas-marxistas. As taxas de repetências podem exemplificar o fracasso desta estratégia de educação compensatória. Nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, os índices de repetência são alarmantes nas 1ª séries do 1º grau, para compensar foi criado o Ciclo Básico de Alfabetização, onde a criança não seria mais reprovada na 1ª série, passando automaticamente para a 2ª série, e continuaria a ser alfabetizada dentro do seu "ritmo lento", retardado pela necessidade de condições que "não trouxe de casa", necessárias à alfabetização.

A concepção de educação dos estruturalistas-marxistas não ignora a existência potencial de uma relação entre educação e mudança social no processo de luta de classe, porém considera impossível que esta relação contribua para o rompimento do ciclo de reprodução. Observa-se que esta concepção não vê a educação como instrumento de libertação da classe dominada, ou seja, os estruturalistas-marxistas não percebem que os AIEs, incluindo a escola, possam desempenhar as funções contraditórias de manter e de transformar as estruturas sociais. Esta visão mais ampla para o papel da educação só é possível com base em uma teoria que não apenas analise e explique as funções de educação numa sociedade determinada, mas que ofereça os instrumentos para pensar uma nova estrutura social e uma estratégia de mudança. Esta perspectiva de análise nos remete à concepção dialética da educação, fundamentada no pensamento de Gramsci, o qual constitui o referencial teórico deste estudo, já examinado em seção anterior.

A partir da década de 80, surge a concepção de educação denominada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, baseada nas reflexões de Gramsci. Esta concepção considera a escola com a tarefa de difundir conteúdos vivos, concretos e ligados à realidade do educando e, ainda, como o local onde é possível apropriar-se do saber universal e abstrato do mundo particular e concreto, de modo a eliminar a seletividade entre os educandos das classes populares e das classes privilegiadas. Esta concepção parte do pressuposto de que a escola deve levar o aluno a decodificar a linguagem e a entender a cultura do dominador, ao

mesmo tempo, deve fornecer um ensino de boa qualidade e preparar os educandos para atuar conscientemente no contexto social. Esta tarefa é a que consiste ao papel transformador da escola.

Segundo Ghirardelli, as teorias crítico-reprodutivistas e a pedagogia libertadora são superadas pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, embora ela absorva características daquelas duas concepções. É uma proposta que:

"... leva em conta o saber popular (ponto fundamental da Pedagogia Libertadora), mas que, em momento algum, despreza ou considera ideológico todo o saber erudito (ideológico falseador)" (Ghirardelli, p. 101)

A função da escola seria a de instrumentalizar a classe dominada com a socialização do conhecimento: aí estaria sua função política, sem confundir,

"... educação e prática pedagógica com prática, dissolvendo-se, em consequência a especificidade do fenômeno educativo". (Saviani, 1983, p. 8)

Se a especificidade pedagógica da escola ficou em última instância, especialmente a partir da educação compensatória,

"anula-se, em consequência, a sua importância política." (Saviani, in Mendes, p. 92).

A educação emancipatória elaborada pela concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos busca imprimir uma consciência crítica aos membros da classe dominada pois, dependendo do momento histórico, esta pode revelar-se como uma estratégia decisiva. Mas não se deve esquecer, apesar disso, o seu papel diante da infra-estrutura e da sociedade política.

Para Gramsci, a educação é um processo de desenvolvimento de uma concepção de mundo, cuja importância pode se revelar tanto na manutenção da hegemonia das classes dominantes como na evolução de uma contra-hegemonia por parte das classes dominadas". (Mochovitch, p. 23). Assim, a educação pode contribuir para manter ou transformar a sociedade.

Apesar de Gramsci não ter sido um teórico da educação, a importância dada por ele à cultura, às superestruturas, levou-o a redigir algumas notas específicas sobre a escola. Gramsci coloca que o principal objetivo da escola dever ser, além de ensinar as noções instrumentais, desenvolver as capacidades dos indivíduos para que eles possam: 1) realizar atividades que lhes assegurem a sobrevivência; 2) pensar de modo claro, seguro e pessoal; 3) possuir uma consciência moral sólida; 4) atuar de modo consciente e coerente na sociedade; 5) situar-se na história. Assim, Gramsci reúne os principais objetivos que são normalmente atribuídos à escola, competência técnica, formação profissional, preparação para o exercício da cidadania e, acrescenta o que ele considera principal: " situar o sujeito na história". (Gramsci, 1988 p. 114)

A escola capaz de realizar este ideal de educação é na opinião deste pensador, a escola única,¹ uma escola de livre iniciativa, porem com disciplina, que estimula a inteligência dos alunos. Para Gramsci, esta escola deveria ser publica, isto é, os encargos seriam assumidos pelo Estado, pois esse é, na sua opinião, o único meio de evitar que o processo educacional favoreça as divisões de classes ou grupos e esta escola deveria funcionar dia e noite. Seria um colégio bem equipado em termos de instalações e recursos humanos (sobressaindo o corpo docente), com uma estrutura curricular que abrangesse, no primeiro grau (três ou quatro anos de duração), as primeiras noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas, história, geografia) e os " direitos e deveres". Um aspecto importante desta escola seria uma forte ligação com a vida, superando o ensino dogmático e realizando um trabalho criativo, autônomo e independente.

Nesse sentido, Gramsci criticou a escola burguesa que, segundo ele, apenas informa ao indivíduo, transmitindo-lhe conhecimentos separados da vida. Ele considera duas funções básicas para a educação: 1) a função de reprodução cultural e social, que demarca a crítica ao sistema de educação na sociedade capitalista a partir das interações da educação com a estrutura global da sociedade nas três instâncias (sociedade civil, sociedade política e base produtiva); 2) a função emancipatória, que se revela através da importância estratégica da educação para a mudança social e que remete à necessidade da reforma cultural nos processos de consolidação da contra-hegemonia.

Ao lado de Saviani, Melo, Moraes e Libâneo podem ser considerados como representantes desta corrente, analisando a competência do professor e sua função política numa sociedade de classes. A seguinte passagem ilustra muito bem a posição desses

1. A concepção de escola única de Gramsci encontra-se detalhada na sua obra "Os intelectuais e a Organização da cultura", 1988, mais especificamente o segundo e terceiro capítulos

autores:

"a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade...já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste, porque isso só viria patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta da libertação...Eis aí o sentido da frase "a verdade é sempre revolucionária." Eis aí também, porque a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária. Dai o caráter progressista da educação." (Saviani, 1987, p. 93).

Em linhas gerais, estas são as principais teorias de educação. Interessa, também, desvelar as concepções de alfabetização e educação de jovens e adultos que essas teorias educacionais propõem. Tendo em vista a escassa sistematização existente, faremos uma caracterização, tal como foi realizada acima, tentando estabelecer a partir do apanhado histórico de alfabetização (tratado no segundo capítulo e a caracterização das teorias educacionais elaboradas nesta parte) essa relação com vistas a compreender as motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências examinadas.

2. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROPOSTAS PELAS TEORIAS EDUCACIONAIS

Nesta parte, tentaremos inferir as concepções de alfabetização de jovens e adultos que as teorias educacionais examinadas anteriormente propõem.

Observa-se que as propostas de alfabetização de jovens e adultos têm sido formuladas, de modo geral, como uma extensão dessas teorias educacionais, preservando seus objetivos, métodos pedagógicos de cada época, exceto a Pedagogia Libertadora, a qual surge como um trabalho direcionado aos adultos não-alfabetizados e ao mesmo tempo, se diferencia das demais teorias educacionais tanto em seus objetivos políticos quanto aos objetivos pedagógicos. Essa colocação fica mais clara, quando buscamos explicitar algumas características das propostas de alfabetização.

As experiências de alfabetização realizadas na passagem do regime monárquico fundamentam-se na concepção da escola

tradicional da educação, a qual buscava transformar os súditos (analfabetos) em cidadãos livres e políticos.

Estão presentes nesta proposta de alfabetização a mesma visão do aluno e do professor da concepção tradicional de educação. Segundo Mizukami, o professor, nesta concepção, é considerado um homem acabado, pronto, um guia competente e organizador dos conteúdos e o aluno, um adulto em miniatura que precisa ser atualizado. O ensino, em todas as formas de abordagem, será concentrado no professor e "...volta-se para o que é externo ao alfabetizando: o programa, as disciplinas, o conteúdo. O aluno apenas executa prescrições que lhes são fixadas por autoridades exteriores a ele." (Mizukami, p. 23)

Nos anos 30, a eclosão do movimento da Escola Nova reflete também, na educação de adultos, principalmente nos Programas das Campanhas Nacionais de Alfabetização. Esses programas concebiam a educação como um processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura do seu tempo (em oposição à concepção tradicional de educação) em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura (leitura, escrita, aritmética, noções de ciências, de vida social, de civismo e de higiene) e com as quais, segundo as suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustar-se socialmente.

Observa-se que estão presentes nos Programas das Campanhas de Alfabetização de jovens e adultos as mesmas características do Movimento da Escola Nova. A educação volta-se para os interesses e as necessidades do cotidiano dos educandos e o contexto social e, ao mesmo tempo, a Escola Nova opõe-se à escola tradicional.

Synders aponta que a noção de iniciativa conforme pressupõem os escolanovistas significa simultaneamente atividade e liberdade. Isso implica que só pode ser considerada ativa uma criança autônoma, capaz de tomar conta de si mesma; não mais simplesmente executante, mas ela própria ser a investigadora: causa, sujeito e investigadora de sua ação, assumindo os riscos e eventuais falhas de seu processo pessoal de investigação e, por isso, em condições de ser livre. A liberdade, segundo Dewey consiste no exercício, por parte do educando, de sua faculdade de julgar as situações da vida real.

Essas características de iniciativas e liberdade são bastante enfatizadas nos Programas de Desenvolvimento de Comunidade para adultos. Outra característica da Escola Nova marcante nesses programas refere-se ao desenvolvimento de sentimentos comunitários e a preparação dos indivíduos para a democracia. Daí a importância de relacionar a educação com o

trabalho em grupos que, pressupondo autonomia e organização, deverão garantir que cada um se forme num ambiente de comunicação recíproca.

A Escola Nova defendeu a integração educação/vida/sociedade, pois, segundo Dewey, o trabalho escolar deve levar à compreensão do mundo e ao cumprimento dos deveres da cidadania; a comunidade deve colaborar com a obra educativa e o programa escolar deve por sua vez, conduzir a profundas inovações e transformações sociais. A nosso ver, a proposta de Dewey é calcada numa posição político-social conservadora, pois à medida que fala numa "adaptação" ao sistema vigente, não explicita concretamente qualquer esforço de renovação social efetiva. Além disso, o processo educativo fundamenta-se nas habilidades e aptidões do indivíduo, pois falta a essa proposta uma visão conjuntural dos determinantes sócio-políticos e econômicos desse mesmo processo.

A falta de visão de conjuntura fica explícita nos resultados dos programas de comunidades desenvolvidos com adultos no Brasil por exemplo. Esses programas não conseguiram atingir seus objetivos de organização social e de melhoria das condições econômicas e sociais de algumas comunidades, pois não relacionavam os problemas da comunidades ao da conjuntura mais ampla do País.

Como nas concepções anteriores, a concepção tecnicista da educação é, também, uma extensão aos programas de educação de adultos. A alfabetização de jovens e adultos devia formar a mão-de-obra que a sociedade necessitava para alcançar o progresso econômico da sociedade. Essa concepção fundamenta as propostas da Cruzada ABC e do MOBRAL.

A concepção da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos embasa a sua proposta nos conceitos elaborados por Gramsci. Observamos que as experiências de alfabetização de jovens e adultos organizadas pela sociedade civil, atualmente, têm tentado implementar as idéias de Gramsci em seu trabalho, porém não assumem a concepção da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos como a proposta norteadora da alfabetização de jovens e adultos.

De um modo geral, observamos que os programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil têm sido formulados a partir das concepções gerais de educação predominante em cada época. Por essa razão, elas apresentam características também gerais, ou seja, não levam em conta certas particularidades dos jovens e adultos (interesses, experiência de vida e dificuldades de aprendizagem), o que muitas vezes, infantilizam esses alfabetizando jovens e adultos.

Ao nosso ver, a alfabetização de jovens e adultos diferencia-se da alfabetização de crianças, pois os adultos possuem interesses e experiências de vida bastante diferentes da criança. Portanto, esse estudo pretende-se compreender as motivações que levam jovens e adultos ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização examinada, visando ampliar o alcance da alfabetização dessa parcela da população.

CAPÍTULO V

O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo realiza-se a partir de uma abordagem teórico-metodológica que busca captar os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a se integrarem e a permanecerem nos programas de alfabetização, no contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal. Os fatos são analisados dentro da realidade global em que se inserem, numa tentativa de desvelar as suas ligações com fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

Cabe ressaltar, ainda, que esta pesquisa se constitui em um estudo de caso de caráter exploratório e desenvolve-se com base na análise de conteúdo das entrevistas, das observações diretas em sala de aula e da análise de documentos.

Este capítulo divide-se em duas partes. Na primeira, elabora-se uma reflexão sobre o percurso metodológico e a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Na segunda parte, apresenta-se a caracterização das experiências examinadas e dos sujeitos (alfabetizandos) que compõe a amostra dessa pesquisa.

A.1. REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico consiste num esforço sistemático e crítico visando descobrir a estrutura oculta da realidade, tendo em vista que "...toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência do fenômeno coincidissem." (Kosik, p. 13).

Tal afirmação supõe profundas transformações no modo de pensar a ciência e no modo de fazer a ciência, isto é, ela explicita a necessidade de recolocar o papel da teorização do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento deve ser visto como um processo que constitui o ponto de partida da investigação e a partir desta, vai sendo enriquecido e transformado. Por outro lado, essa afirmação exige, também, mudanças substanciais na utilização da metodologia científica, sobretudo no que diz respeito às relações entre os pólos investigados (investigador/investigado) e a escolha dos procedimentos técnicos para captar as informações.

Assim, evidencia que a busca de alternativas metodológicas nas ciências sociais supõe, por um lado, "uma postura epistemológica que posicione o pólo investigado como sujeito da pesquisa" (Thiollent, p. 23), isto é, como elemento portador de uma historicidade, contextualizado e determinado socialmente. Sobre este aspecto, Goldmann (1979) coloca que a deformação cientificista comete um grave erro epistemológico quando considera os grupos humanos investigados como objetos de estudo, em vez de situá-los como sujeitos.

Por outro lado, torna-se necessário, ainda, que os procedimentos técnicos sejam encarados como meios de captação da informação, isto é, adequados à realidade que se propõem a apreender, bem como flexíveis e modificáveis no curso da investigação. Jamais podem ser concebidos como fins em si mesmos, mas como meios subordinados à teoria.

Numa abordagem metodológica crítica, o método científico adquire importância na medida em que integra o conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento (parte - o fenômeno estudado - e o todo - conhecimento-). É nesta perspectiva que a metodologia processual dialética assume grande relevância, entendida como um instrumento apropriado na captação dos fatos sociais e, sobretudo, na sua análise interpretativa com vista à transformação da realidade.

Sem dúvida, a característica fundamental do modo de pensar dialético fundamenta-se na tentativa de compreensão total da realidade social. Por isso, observa-se nesta forma de pensamento uma preocupação constante com a integração empírico-teórica, ou seja, com o movimento que vai do todo às partes e destas ao todo. Reconhece-se que o elemento adquire significação quando é inserido no conjunto que lhe dá coerência. E este elemento, ao integrar-se, modifica o todo, caracterizando o conhecimento como um processo em contínua transformação.

No que se refere às ciências sociais, esta parte do todo é o conjunto de indivíduos (grupo). E o todo é entendido sempre na perspectiva dialética das classes sociais (teoria das classes sociais). Daí a consciência de classe ser compreendida aqui, como "o conceito fundamental das ciências históricas e sociais e como o principal conceito operatório do pensamento dialético." (Goldmann, 1979, p. 94).

Em síntese, o percurso dialético consiste em ir do fato empírico (imediato) para a visão conceitual (mediata) e vice-versa. Isto significa que, do ponto de vista lógico, a dialética constitui-se num circuito de relações que envolve duas metades complementares e contraditórias: o semicírculo indutivo, que termina pela produção da idéia (abstração, a partir da experiência); e a atividade operatória, que desce da idéia universal ao conhecimento das partes a que ela se aplica e se exprime na ação transformadora sobre a realidade particular. Este "constitui o semicírculo dedutivo do ato unitário do conhecimento." (Frederico, p. 12).

Essa característica do método processual dialético permite apreender e trabalhar os elementos contraditórios da realidade social investigada. Dessa forma, "a dialética, como lógica do movimento, resolve as contradições que uma lógica apenas estática não pode e não consegue eliminar." (Pinto, 1969, p. 33).

A partir dessas considerações, a preocupação fundamental na escolha de um método científico deve ser a adequação à realidade teórico-empírica investigada. Assim, a metodologia dialética apresenta-se como uma alternativa metodológica apropriada ao estudo das motivações para o ingresso e para a permanência dos jovens e adultos nas experiências de alfabetização no contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal. Ela permite que a apreensão e a análise da realidade sejam estudadas sob duplo enfoque, isto é, em nível individual (valor da leitura e da escrita para os indivíduos) e em nível social (valorização social do ler/escrever).

Fundamentados em tais pressupostos, procede-se a análise dos fatos da realidade que se constituíram em ponto de partida e de chegada, tomando o homem concreto como sujeito desta investigação.

A.2. DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: o estudo de caso e a análise de conteúdo.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo define-se como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens." (Triviños, p.160).

A análise de conteúdo caracteriza-se como um meio de estudar as "comunicações" entre os homens, colocando ênfase no conteúdo "das mensagens" escritas e orais. De certa forma, a ênfase nesses tipos de mensagens limita o âmbito do método, mas não exclui outros meios de comunicação.

Bardin, citado por Triviños, assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise, fase inicial, trata basicamente da organização do material: seleção de documentos, formulação de questionários, documentos, entrevistas e observações livres. A segunda etapa - descrição analítica - inicia-se, ainda, na fase da pré-análise e, constitui, mais especificamente, no estudo aprofundado do material (corpus), na codificação, decodificação e categorização do material de análise. Esta descrição orienta-se em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. A terceira etapa, a interpretação referencial, busca, apoiada nas informações das etapas anteriores, agora com maior intensidade, estabelecer as relações entre a realidade educacional e social mais ampla, aprofundando as conexões das idéias, chegando, se possível, a sugerir transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Para isso, na interação dos materiais, (documentos oficiais, e respostas dos instrumentos de pesquisa), o pesquisador deve ir além do conteúdo manifesto desses documentos, isto é, deve

procurar desvendar o conteúdo latente¹ que eles possuem, pois o conteúdo manifesto, de uma forma geral, apresenta dados quantitativos que poderão orientar para as conclusões numa visão estática ou a nível de simples denuncia de realidades negativas tanto para o indivíduo como para a sociedade. Já o conteúdo latente, por ser dinâmico, estrutural e histórico, abre outras perspectivas, principalmente nas análises que envolvem ideologias, tendências e outras características dos fenômenos sociais, aproveitam as informações estatísticas como dados auxiliares para apreender melhor a realidade investigada.

Estudo de Caso

O estudo de caso é definido por Good como uma investigação, em profundidade, de determinada unidade social, podendo abranger um ciclo inteiro de vida ou somente um segmento selecionado, bem como pode concentrar-se em fatores específicos ou abranger a totalidade de elementos e eventos. Os fatores envolvidos são examinados para determinar o estado de existência ou identificar as causas de uma situação complexa. A característica essencial deste tipo de estudo é, assim, a de considerar uma variedade de aspectos relacionados à situação pesquisada.

Antes de iniciar a descrição da coleta de dados propriamente dita, cabe-nos tecer alguns comentários sobre a metodologia.

Tendo em vista a natureza da pesquisa, trabalhou-se com um número reduzido de sujeitos. A opção por tal procedimento deve-se ao fato de possibilitar a análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa mais detalhada, pois o estudo de caso tem revelado que o discurso não deve ser considerado uma mensagem isolada, mas como um processo. Esse processo, por sua vez, representa "um conjunto coerente; o qual comporta uma trama que escapa à simples análise dedutiva." (D'Unrug, p. 284).

Deu-se preferência, nesse estudo, à realização de entrevista semi-estruturada, a qual considera o discurso como um processo de enunciação e está sendo entendida como "aquela que parte de

1. Conteúdo latente é o fenômeno que não aparece no encadeamento falado, mas cuja presença se é obrigada a invocar para explicar certos fenômenos (Dubois, p. 284).

certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante." (Heimstra e Mc Farling, p. 146). Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e das suas experiências dentro do foco principal colocado pelo pesquisador, também participa na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que mesmo dando ao locutor a alternativa para estruturar o seu discurso a partir de perguntas básicas colocadas pelo pesquisador, existem diferenças quanto à capacidade de verbalizações dos entrevistados em relação à pesquisadora que não podem ser desprezadas. Ignorar este fato ou tentar negá-lo seria, sem dúvida, ingenuidade de nossa parte ou até inadequação de postura, em face do trabalho a ser desenvolvido. Além dessas diferenças, outras, com certeza, não podem ser menosprezadas, como por exemplo, aquela que está presente na relação que se estabelece entre entrevistados/entrevistador, na qual este último "aparece" ou é considerado como uma autoridade portadora do saber, de informações e de poder sobre o conhecimento.

A.3. A COLETA DE DADOS

Nessa pesquisa, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram:

Observação direta

Em princípio, pode-se classificar a técnica de observação direta como de "observação naturalística, vez que o comportamento é observado em seu contexto natural e registrado os eventos relevantes." (Heimstra e Mc Farling, p. 9).

O pesquisador que utiliza essa técnica, segundo Heimstra e Mc Farling, embora possa estar interessado nos efeitos de determinadas variáveis sobre o comportamento que está observando, não tenta, de forma alguma, manipular tais variáveis ou influenciar o comportamento observado.

Nesse estudo, as observações diretas e sistemáticas foram realizadas no contexto das salas de aula sobre os aspectos relacionados aos objetivos e as hipóteses da pesquisa, durante dois meses em cada experiência de alfabetização.

Os aspectos observados envolveram fatos e situações concretas tais como: atitudes dos alfabetizandos face à postura, frequência, participação dos alfabetizandos nas aulas, relacionamento alfabetizador/alfabetizandos, linguagem utilizada pelo alfabetizador/alfabetizando, inclusive a não-verbal, planejamentos das atividades e conteúdo programático, conforme roteiro de observações (anexo 1).

Entrevistas semi-estruturadas

Optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas, nessa investigação, visando possibilitar maior grau de liberdade e espontaneidade aos jovens e adultos para expressarem-se quanto aos seus interesses e motivações para o ingresso e a permanência nas experiências de alfabetização.

As perguntas fundamentais que constituíram, em parte, essas entrevistas foram formuladas a partir dos pressupostos teóricos que alimentaram a ação do pesquisador, bem como de informações colhidas sobre o fenômeno social estudado através das conversas com os alfabetizandos e das observações diretas.

Spradley afirma que a entrevista semi-estruturada reúne condições que a individualiza em relação à entrevista não-diretiva e à entrevista padronizada, pois aquela mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Esta característica da entrevista semi-estruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua análise e a compreensão dos fatos na sua totalidade.

Nesse estudo, foram realizadas 24 entrevistas semi-estruturadas individuais com alfabetizandos, distribuídos igualmente em cada uma das experiências examinadas. Foram feitas preliminarmente duas entrevistas coletivas (alfabetizandos) com o objetivo de levantar subsídios para formulação do roteiro da entrevista semi-estruturada.

Devemos esclarecer, ainda, que 18 entrevistas foram gravadas com a concordância dos alfabetizandos, facilitando a retenção de informações preciosas para a investigação. Os demais solicitaram que não fossem gravadas as suas entrevistas, por sentirem-se constrangidos.

Análise de Documentos

Realizamos ainda, no âmbito deste estudo a análise de documentos básicos pertinentes ao tema de investigação, visando captar a realidade da alfabetização de jovens e adultos.

Foram analisados dois conjuntos de documentos:

1) Relativo à temática em estudo:

- A literatura existente para a construção do referencial teórico do estudo;

- Leis, planos e diretrizes que orientam as ações políticas da educação de jovens e adultos, mais particularmente da alfabetização, de instituições oficiais;

2) Relativo às experiências em estudo:

- Propostas e objetivos dos programas de alfabetização de jovens e adultos de instituições oficiais do Distrito Federal;

- Propostas das experiências de alfabetização de jovens e adultos das entidades de caráter não-governamental eleitas para a investigação;

- Planejamentos de atividades de alfabetização das experiências estudadas;

- Diários de frequência dos alfabetizandos e outros documentos necessários no decorrer da elaboração do trabalho.

A maior parte dos textos foi fornecida pelas coordenações das respectivas experiências. Outra parte, buscamos através de pesquisa bibliográfica e arquivos de professores e interessados pelo problema da alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal.

A.4. DESCRIÇÃO DA COLETA DE DADOS

Os textos e os documentos mencionados anteriormente foram submetidos à análise de conteúdo, tomando-se como referência inicial o núcleo do problema. Enquanto, fazíamos a leitura dos mesmos, listávamos questões pertinentes aos objetivos e hipóteses propostos no estudo.

A partir dessa atividade, a qual foi considerada o ponto de partida fundamental do estudo, iniciou-se o trabalho de campo propriamente dito. Levantou-se o número de experiências de alfabetização de jovens e adultos existente no Distrito Federal. Com esse levantamento constatou-se a presença de 62 experiências de alfabetização, incluindo as classes de alfabetização do Programa de Ensino Supletivo da FEDF. Constatou-se, ainda, que esse grupo envolve experiências de alfabetização realizadas por organizações populares, igrejas, empresas privadas, repartições públicas (MEC, EMBRAPA, SLU e a FEDF).

Dentre elas, selecionou-se três experiências de alfabetização. Esta seleção envolveu os seguintes critérios básicos: o caráter de organização da experiência ou quem a mantém e a metodologia didático-pedagógica utilizada pela experiência. Elegeu-se para essa pesquisa: a Experiência de alfabetização do Paranoá, de iniciativa da comunidade; a Experiência do SECONCI, de iniciativa empresarial e o Programa de Ensino Supletivo desenvolvido pela FEDF.

Após a escolha das experiências, apresentou-se e discutiu-se com a equipe dos alfabetizadores da Experiência do Paranoá a proposta do estudo, os objetivos e a metodologia de pesquisa que se pretendia desenvolver com os alfabetizandos. O contato inicial com as demais experiências foi mais formal. Discutiu-se a proposta de trabalho apenas com as coordenadoras das experiências, em seguida, solicitou-se a permissão para desenvolver o trabalho com os alfabetizandos.

Uma vez autorizada, iniciou-se o trabalho com a experiência de alfabetização do Paranoá. Esta experiência, no ano de 1992, atendia a seis turmas de alfabetização. Entre elas, escolheu-se a turma que trabalhava com alfabetizandos em fase de conclusão do processo de alfabetização. Nessa escolha, levou-se em consideração dois aspectos: a participação desses alfabetizandos desde o ano anterior, com frequência regular e o fato dos mesmos estarem concluindo o processo de alfabetização com sucesso.

Começa-se, então, a fazer observações assistemáticas das aulas e participar dos Encontros de Aprendizagem e Desenvolvimento Coletivo - "Forúns", os quais são considerados pelo grupo da respectiva experiência como momentos privilegiados de análise da prática da semana anterior e o re-encaminhamento da semana subsequente com a participação e o exercício de reflexão-decisão de todos os sujeitos participantes (alfabetizandos, através de representantes de turma, alfabetizadores, dirigentes do movimento popular organizado pelo CEDEP, professores, técnicos e alunos da Universidade de Brasília). Paralelamente a essas atividades, conversa-se livremente com os alunos sobre a importância da leitura e da escrita para a vida deles, quais eram seus interesses em aprender a ler e o que esperavam daquela experiência.

Nesses diálogos, os alfabetizandos demonstravam atribuir grande importância à educação, mas essa importância tornou-se mais evidente após a migração para a cidade. As expectativas quanto a sua alfabetização fluíram sem maiores problemas. Outras questões relacionadas ao assunto surgiram espontaneamente. Pedimos permissão para anotar, eles aceitaram sem hesitar. Esse conjunto de atividades, isto é, essas tentativas de aproximação subsidiaram a elaboração do roteiro de observações das aulas dos alfabetizandos e das entrevistas realizadas para esse estudo.

Sem dúvida, esta etapa foi fundamental para o estudo, uma vez que, possibilitou maior contato com os alfabetizandos e, além disso, deu aos alfabetizandos uma idéia sobre o conteúdo das futuras entrevistas. Observa-se, ainda, que os interesses pela alfabetização se diversificavam de acordo com a faixa etária: entre os mais jovens direciona-se a mudança de emprego (bom emprego), já entre os mais idosos, relaciona-se com a possibilidade de desenvolver a capacidade de lidar melhor com o contexto urbano (pegar ônibus, ler endereços, bulas de remédios, pagar e receber troco das pequenas compras e escrever cartas à sua família distante).

Nas demais experiências não houve seleção de turmas pois só

uma estava em funcionamento.

Para definir a amostra de entrevistados, foi feito um levantamento com os seguintes dados: sexo, idade, ocupação anterior e atual, origem, tempo de residência no DF, experiência com a escola (anexo II). Esse instrumento possibilitou a escolha dos entrevistados e a caracterização da amostra - perfil dos sujeitos - que encontra-se na segunda parte deste capítulo.

Após a definição da amostra de entrevistados, conversas individuais e coletivas com os mesmos e das observações diretas em sala de aula, elaborou-se o roteiro das entrevistas semi-estruturadas.

Antes de iniciar as entrevistas, conversou-se longamente com os alfabetizandos a respeito da educação e esclareceu-se mais uma vez sobre os objetivos do presente estudo, informando-lhes que conhecer as suas opiniões, uma vez que estavam vivenciando o processo de ensino-aprendizagem, era fundamental para a construção desse trabalho. E informou-se, ainda, que alguns deles seriam escolhidos para esta entrevista pois não havia tempo suficiente para entrevistá-los todos.

Estes alfabetizandos mostraram-se, até certo ponto, dispostos para a entrevista. Perguntava-se para que servia a educação, quais os seus interesses na alfabetização, o que esperavam da sua alfabetização e solicitávamos, ainda, que eles contassem um pouco da sua vida, de situações em que necessitaram ler-e-escrever. Pedimos licença para gravar, a maioria aceitou sem constrangimento.

Para desenvolver as entrevistas utilizou-se um roteiro semi-estruturado (anexo III) que envolveu questões como: as concepções de educação, as experiências de leitura e de escrita que tiveram enquanto indivíduos não-alfabetizados numa sociedade letrada, os interesses e expectativas quanto a sua alfabetização e a vivência da experiência de ensino-aprendizagem.

Elaborado o primeiro roteiro de entrevista, realizou-se uma entrevista piloto, com a intenção de verificar a sua clareza e pertinência, resultando em alterações na formulação de duas questões. Essa entrevista não foi incluída na análise.

A escolha dos alfabetizandos para as entrevistas foi efetuada com base no levantamento de dados, a partir dos critérios básicos: idade, ocupação e sexo. Nas experiências do Paranoá e da FEDF, procura-se manter o mesmo número de entrevistados quanto à variável sexo, por achar que as motivações entre homens e mulheres podem ser distintas e que essa distinção poderá contribuir para os resultados desse estudo. Na experiência do SECONCI, a variável sexo não pode ser levada em consideração pois a classe era composta por indivíduos do sexo masculino. Na sociedade brasileira, o trabalho na construção civil é, ainda, uma tarefa desempenhada exclusivamente por homens.

Algumas entrevistas foram realizadas no período de aula normal, como foi o caso da experiência do Paranoá, e as demais em dias de coordenação dos professores (experiência do SECONCI e da FEDF). A pedido dos entrevistados os seus nomes reais foram omitidos para evitar qualquer tipo de constrangimento. Por esse motivo utilizou-se apenas as iniciais e a idade.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesse estudo, os procedimentos de análise seguiram duas etapas: Análise vertical (análise de cada entrevista) e Análise horizontal (análise comparativa de todas entrevistas).

Análise vertical - nesta etapa, procedeu-se a análise de cada entrevista, na qual cada "corpus" foi visto detalhadamente sem privilegiar qualquer aspecto. A partir daí, então, iniciamos a identificação dos temas de acordo com o roteiro, não de forma isolada, mas em sua articulação, desenvolvimento e repetição de modo a tornar possível a captação da dinâmica e a estrutura do discurso do alfabetizando. A captação dos temas desta forma, assume uma perspectiva dinâmica pois se efetiva através de uma associação-livre atenta aos efeitos de processos de censura inconscientes, relacionando-se de maneira repetitiva ao texto em sua forma original. Com efeito, a leitura dos textos (entrevistas) em diferentes momentos permite confrontações sucessivas de interpretações e "...produz efeitos surpreendentes, faz aparecer unidades que tomam sentido e que não o tinham à primeira leitura." (Levi-Strauss, p. 74). Fomos anotando as idéias referentes a cada tema em fichas. Quando anotávamos as idéias identificávamos os entrevistados. Os temas foram agrupados de acordo com o roteiro: concepções de educação (para que serve a educação, concepção de pessoa educada e analfabeta e como eles se auto-analisavam com relação à sua educação), a experiência de

vida (necessidades e alternativas que utilizam para viverem na sociedade letrada), interesses na alfabetização (motivos), quando tomaram a decisão de ingressar nos cursos de alfabetização, expectativas na alfabetização (o que esperam da alfabetização), reconhecimento da educação como um direito de cidadania, o que acham mais importante no curso de alfabetização que frequentam, críticas e sugestões às experiências de alfabetização.

Análise horizontal- esta etapa constituiu na comparação e confrontação dos resultados obtidos na análise de cada entrevista, acima mencionada, a fim de identificar as semelhanças e diferenças presentes no discurso analisado, para tentar interpretar as motivações que levam jovens e adultos ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização, bem como a relação existente entre essas motivações e o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal.

Parece claro que não se esgotou as possibilidades de análises das entrevistas estudadas. Nesse sentido, concorda-se com Michelat que a análise do tipo qualitativo deve ser exaustiva e que os elementos do material devem ser analisados em sua totalidade. Por outro lado, e segundo esse mesmo autor, a análise não tem fim. É sempre possível prosseguir a interpretação. Levi-Strauss quando refere-se à análise mítica afirma o mesmo, "...não existe unidade secreta que se possa captar ao fim do trabalho de decomposição. Os temas se desdobram ao infinito. Quando se acredita tê-los separados um dos outros, mantê-los separados, é somente para constatar que eles se soldam de novo, em respostas às solicitações de afinidades imprevistas." (Levi-Strauss, 1964, p. 13).

Dessa maneira, evidentemente nossa análise não se pretende exaustiva e poderia ser continuamente aprofundada, numa busca crescente da significação em diferentes níveis, e que ao final do nosso estudo permanecerão ainda inexplorados muitos aspectos do problema abordado e, mais ainda, muitas indagações surgirão, ao mesmo tempo que outras ficarão sem total compreensão. O que, com certeza, teremos, e o descortinamento do problema abordado, através da própria revelação do sujeito pela expressão de sua realidade, de sua vontade apreendida no seu discurso através de entrevistas e conversas.

B. CARACTERIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO

As três experiências de alfabetização foram caracterizadas através dos seguintes aspectos: organização e funcionamento, objetivos políticos e pedagógicos, caráter de organização e gestão, aspectos metodológicos, resultados e dificuldades das experiências.

A experiência do Paranoá

A experiência de alfabetização do Paranoá foi implantada em 1987 por iniciativa de seus moradores (alfabetizando e alfabetizadores), sob a coordenação do CEDEP (Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá¹, com o apoio do sistema de ensino e assessoramento da Universidade de Brasília, mais especificamente, o DEX (Decanato de Extensão) e a Faculdade de Educação.

A Vila Paranoá, situada entre dois setores nobres de Brasília (Lago Sul e Lago Norte), surgiu de uma invasão, iniciada há 30 anos pelos trabalhadores da construção da barragem do Paranoá. Após o término da obra, os trabalhadores, sem condições de moradia, continuaram residindo naquele mesmo setor. No entanto, ao longo dos anos, esses moradores sofreram constantes ameaças de expulsão por parte dos governos locais, que se sucederam, os quais consideravam aquela ocupação como uma situação de invasão. Em 1989, após uma grande luta de resistência por parte dos moradores, a Vila Paranoá foi fixada, através de Ato do Governador do DF, em área próxima à sua antiga localidade. Esse foi o primeiro caso no DF em que a fixação de invasão ocorreu em área próxima à sua antiga localização. Com isso a Vila Paranoá eleva-se à categoria de cidade satélite do DF com aproximadamente 60 mil habitantes, embora carente de infraestrutura básica (esgotos, escolas, postos de saúde, entre outros).

1. O CEDEP é um desdobramento e a representação mais significativa do movimento popular organizado do Paranoá-DF. Segundo o Relatório apresentado pelo Prof. Renato Hilário dos Reis (Professor da UnB e Coordenador da experiência do Paranoá, através da UnB) na ANPED em 1992, Caxambu-MG

A educação sempre esteve presente na pauta de reivindicações da população do Paranoá. Essa experiência de alfabetização de adultos pode ser considerada como o resultado dessa luta, tendo em vista que a mesma é orientada numa perspectiva de educação popular e realizada pelos próprios alfabetizadores daquela comunidade através do CEDEP.

A experiência de alfabetização do Paranoá atendia em janeiro de 1993, a seis turmas com 15 a 20 alfabetizandos em média; em julho de 93, foi ampliado o atendimento para 18 turmas de alfabetização. As aulas são ministradas numa escola classe cedida pela FEDF à comunidade, de 2ª a 6ª feira no horário das 20 às 22 horas à alfabetizandos recrutados através da chamada escolar na comunidade, através dos meios de comunicação disponíveis (auto-falante, jornal da comunidade, avisos em igrejas, postos de saúde, escolas, associação de moradores e reuniões da comunidade).

Quanto à proposta didático-metodológico, a referida experiência não adota nenhum método em particular, utiliza, na verdade enquanto arcabouço teórico, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Vigotsky e como material didático de alfabetização o cotidiano dos alfabetizandos. As atividades desenvolvidas por essa experiência são distribuídas da seguinte forma:

Nas 5ª feiras, são realizados os Encontros de Aprendizagem e Desenvolvimento Coletivo - "Fóruns". Nestes encontros têm-se a participação e o exercício de reflexão-decisão de todos os sujeitos participantes (alfabetizandos, através de representantes eleitos em cada turma), alfabetizadores, dirigentes do movimento popular organizado do CEDEP, professores, técnicos e alunos da UnB.

Durante os "Fóruns", os participantes identificam o real-concreto vivido pela população do Paranoá, escolhem e selecionam as situações-desafios-problemas mais relevantes, em torno dos quais se orienta o processo de ação-reflexão-ação, político e pedagógico, a ser desenvolvido com os alfabetizandos a partir da 6ª feira.

Na 6ª feira da semana imediatamente posterior ao Fórum, ocorre a aula com o tema eleito, integrando língua portuguesa, linguagem matemática e cidadania, desenvolvida, conjuntamente por alfabetizadores, professores, técnicos e alunos da UnB. Nesta oportunidade, inicia-se um processo que tem sequência na 2ª, 3ª e

4ª feiras, em cada turma de alfabetização.

Na 4ª feira, cada turma de alfabetizandos, sob a coordenação de seu representante, faz uma avaliação das aulas, considerando o período acumulado de 6ª a 4ª feira, da contribuição do alfabetizador e dos alfabetizandos para a aprendizagem e o desenvolvimento mútuos.

No "Fórum", o depoimento dos representantes dos alfabetizandos constitui o eixo das reflexões-encaminhamentos do processo de aprendizagem. Estes depoimentos são complementados com informações dos alfabetizadores, de professores, técnicos e alunos da UnB que tenham participado ou observado às aulas de 6ª a 4ª feira.

As questões de aprendizagem, quanto à língua portuguesa, linguagem matemática e outras linguagens, vêm sendo discutidas e encaminhadas a partir de uma perspectiva integradora-interdisciplinar processual do conhecimento, visando enfrentar a fragmentação dos conhecimentos enraizados historicamente em cada sujeito-participante.

As atividades de 5ª a 4ª feira seguintes refletem a dinâmica de um processo participativo em que se dá um confronto de posições hierárquicas de saber/poder dos sujeitos participantes: alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes do movimento popular organizado, professores, técnicos e alunos da UnB. Observa-se que as relações de saber trazem imbricadas relações de poder, ou seja, se um sujeito detém determinado saber, face a sua posição de classe, "status" ou "prestígio", na sociedade, ele tende a se considerar superior ou é considerado superior, a que, se contrapõe, dialeticamente, o sujeito que se considera inferior ou é considerado inferior, como por exemplo, os alfabetizandos tendem a se considerarem inferiores em relação aos alfabetizadores, pois estes detêm uma informação que aqueles não têm: a leitura e a escrita e os alfabetizadores tendem a se considerarem superiores aos alfabetizandos, pela mesma razão.

A mesma linha de raciocínio vale para os alfabetizadores, em relação a professores, técnicos e alunos da UnB e vice-versa. Dai decorrem medos, dificuldades e inibições de uns em relação aos outros. Bloqueios quanto ao "expressar-se na fala, na escrita, na iniciativa de encaminhar a solução de alguma questão. O outro não me promove, me paralisa, me imobiliza e desmobiliza. Fico no aguardo de sua iniciativa. Ele sabe, eu não sei." (Reis, p. 15)

Esta questão foi e continua sendo objeto de inúmeras reflexões, discussões, vivências grupais, aplicação de técnicas de grupo, a fim de desvelar/revelar/superar a situação. A questão vem sendo trabalhada, não para negar o diferente, mas para se descobrir no diferente, a complementariedade e socialização dialética dos saberes, como fator saudável e fecundo na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos participantes.

Nesta dinâmica, o confronto de saberes e poderes, de falas, de escritas, posições de classes, concepções de mundo, tem como resultante, a democratização e avanço dos saberes, o exercício coletivo do poder, a mobilização e organização dos diferentes, que se descobrem interdependente na gestação e realização de um projeto político-ideológico, permeado por níveis de interesses comuns.

Neste processo, o medo cede lugar à uma confiança mútua, ao "desarme" de cada sujeito em relação ao outro. Constrói-se aquilo que é objetivo e objeto numa parceria político-pedagógica: os interesses que expressam uma posição de classe mesmo com as contradições próprias da origem de classe de cada sujeito. Os saberes e poderes diferenciados são mediados pela possibilidade de transformação dos parceiros diante da realidade.

Esquemáticamente, a dinâmica de implementação do projeto segue no presente momento, o seguinte fluxo:

Encontro de Aprendizagem e Desenvolvimento Coletivo-"Fórum"5ªf.

Aulas introdutórias
6ª feira

Reuniões de Representantes com alfabetizando - 4ª feira

Aulas de desdobramento -2ª,3ª e 4ª

AVANÇOS, RESULTADOS E DIFICULDADES DA EXPERIÊNCIA

A avaliação elaborada pela equipe de alfabetizadores, professores, técnicos e alunos da UnB apresenta os seguintes avanços, resultados, dificuldades e perspectivas para esta experiência.

Avanços

a) criação e organização de espaços de influências e de gestão decisória dos vários sujeitos participantes, possibilitadores da produção do saber e saberes contextualizados no cotidiano destes sujeitos, bem como do aprendizado e o exercício do poder individual e coletivo. (O "Forum" tem-se constituído em espaço altamente produtivo para isso).

b) encaminhamentos de questões específicas de leitura, escrita e de cálculos elementares tendo como eixo de referência o real concreto vivido pelos alfabetizandos e alfabetizadores, em seu cotidiano;

c) integração entre as situações-problemas e desafios-problemas vivenciados pelos alfabetizandos (organização individual e coletiva, mobilização e a capacidade de iniciativa) e as questões de leitura, escrita e de cálculo elementares, visando atingir os objetivos da proposta de alfabetização, ou seja, desenvolver um processo de alfabetização que leve os sujeitos a uma reflexão crítica da realidade.

d) realização do I curso de formação de alfabetizadores de jovens e adultos das camadas populares com 30 inscritos, ministrado por professores, técnicos da UnB e alfabetizadores da experiência de alfabetização do Paranoá.

O grupo considera, ainda, como avanço o envolvimento de outros Departamentos da UnB (professores e alunos) na experiência de alfabetização. Essa participação decorre do projeto de articulação entre ensino-pesquisa-extensão promovido pela Universidade.

DIFICULDADES

Uma das dificuldades vivenciadas pela experiência é a presença da concepção vigente e predominante da Escola Tradicional que está nos sujeitos (grupo) e na sua cultura, como por exemplo, defesa e hegemonia do exclusivamente pedagógico; defesa e hegemonia do político-pedagógico descontextualizado. Dessa forma, observa-se que as idéias da Escola Tradicional, enquanto mecanismo de reprodução e perpetuação do "status quo", tem permeado toda ação-reflexão-ação do sujeito.

Outras dificuldades vivida pelo grupo diz respeito quanto ao financiamento e as irregularidades dos repasses de verbas. Essas dificuldades prejudicam o bom andamento da experiência.

A EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DO SECONCI

A experiência de alfabetização do SECONCI (Serviço Social da Indústria da Construção Civil do DF)¹ é uma iniciativa da empresa privada, decorrente do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, lançado em 1990, pelo Presidente da República, realizada com o apoio do MEC, SINDUSCON-DF², FEDF e mais 70 empresas de indústria da construção civil do DF.

O SECONCI tem como objetivo assistir aos trabalhadores da construção civil e seus familiares nas seguintes áreas:

- assistência odontológica
- assistência médica
- segurança do trabalho
- assistência e promoção social : prevenção ao alcoolismo, alfabetização de adultos e assistência oftalmológica.

Segundo a coordenadora dessa experiência, aproximadamente 60% dos trabalhadores da construção civil são analfabetos, portanto, não usam corretamente os equipamentos e não dominam a leitura técnica necessária ao trabalho (placas preventivas de acidentes e instruções). Essas deficiências acarretam inúmeros problemas no desenvolvimento do trabalho, isto é, desperdício de

1.0 SECONCI foi criado em 30.06.88 e se autodenomina como empresa privada autônoma de Saúde Pública do DF, sem fins lucrativos (filantrópica), vinculada às empresas da indústria da construção civil, as quais recolhem compulsoriamente ao SECONCI 1% (um por cento) do valor bruto da folha de pagamento de seu pessoal, inclusive 1% (um por cento) do 13º salário e rescisões (quitações).

2. SINDUSCON - Sindicato dos trabalhadores da construção civil do DF.

materiais e acidentes de trabalho, cujo índice é bastante alto para o Distrito Federal, em cada 100 (cem) trabalhadores acidentados com gravidades e óbitos, 25% (vinte cinco por cento) são trabalhadores da construção civil.¹ Diante de tal quadro, o SECONCI justifica a implantação do curso de alfabetização nos canteiros de obras.

O curso de alfabetização do SECONCI tem como objetivos:

- promover maior produtividade dos operários
- melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores da construção civil;
- diminuir o número de acidentes de trabalho entre os trabalhadores da construção civil;
- conscientizar os trabalhadores a respeito dos riscos de acidentes de trabalho;
- formar e qualificar a mão-de-obra adequadamente para o trabalho da construção civil;
- instruir os operários sobre o uso correto dos equipamentos de trabalho;
- informar sobre os direitos e deveres dos trabalhadores (legislação trabalhista).

O curso é realizado no próprio canteiro de obras, durante 8 meses, numa sala mobiliada adequadamente ao processo de ensino aprendizagem (mesas, cadeiras, quadro-de-giz e armários) de 2ª a

1. Estes dados foram fornecidos pela coordenação da experiência do SECONCI-DF.

5ª feira das 16:00 às 18:00 horas, com turmas de até 25 alfabetizando. Estas oito horas semanais de curso são computadas como horas trabalhadas pelos operários. Os alfabetizando recebem, ainda, o material escolar necessário. Nas 6ª feiras, as alfabetizadoras reúnem-se para avaliar os trabalhos da semana anterior e planejar as atividades pedagógicas da semana posterior, com a coordenação do SECONCI.

Cabe, ainda, à coordenação do SECONCI o planejamento das atividades didático-pedagógicas, a organização do espaço físico (sala de aula no próprio canteiro); a contratação e organização do treinamento das alfabetizadoras (normalistas); e a divulgação da experiência junto às empresas.

A orientação didático-pedagógica dessa experiência baseia-se, fundamentalmente, no método de palavras geradoras e cálculos elementares presentes no cotidiano dos alfabetizando envolvendo, mais particularmente, os seguintes temas: uso correto dos equipamentos, prevenção e segurança de trabalho, como por exemplo: Cuidado, Perigo, Atenção, Use capacete, luvas e botas!; Evite acidentes; Use cinto de segurança quando for necessário; Cuidado, fio de alta tensão ligado; Use escadas, sua vida é importante!; No trabalho qualquer descuido pode ser fatal!; Toda atenção é pouca no trabalho; Zele pela sua vida!

O SECONCI vem atuando desde 1991. Em janeiro deste ano, estava em funcionamento 48 classes de alfabetização em todo o Distrito Federal, com previsão de ampliação do atendimento para 70 (setenta) classes de alfabetização.

A classe de alfabetização eleita para essa pesquisa junto ao Programa do SECONCI, localizava-se no canteiro de obra "Flamboyant" (Setor Hospitalar Norte, próximo ao Conjunto Nacional). A escolha dessa turma deu-se em função de congregar operários moradores de diversas localidades do Distrito Federal e cidades do entorno de Brasília, uma vez que as demais experiências (Paranoá e Ceilandia) trabalham com alfabetizando moradores daquelas localidades.

Essa turma de alfabetização era composta de 14 alfabetizando do sexo masculino, com níveis de compreensão da língua escrita e cálculos elementares bastante heterogêneos. Essa situação exigia grande competência da alfabetizadora na realização das aulas, compostas de dois momentos, um coletivo e o outro individual. No momento coletivo, são desenvolvidas diversas

atividades (leitura coletiva de um pequeno texto e frases, decomposição de frases e palavras e verificação das respostas de exercícios). No momento individual, os alfabetizandos elaboravam exercícios propostos pela alfabetizadora. Observou-se que os alfabetizandos demonstravam bastante interesses nos dois momentos; participavam ativamente das aulas com frequência regular; tinha boa interação com a alfabetizadora. Além disso, as aulas aconteciam num clima de liberdade, isto é, os alfabetizandos sem constrangimento esclareciam suas dúvidas. Outros fatores considerados importantes para o sucesso na realização das aulas foram: a adequação do espaço físico (mobiliário e iluminação) e a grande organização do material didático-pedagógico.

A coordenadora afirmou que a experiência, de um modo geral, tem alcançado seus objetivos, isto é, já foram alfabetizados cerca de 3.000 (três mil) trabalhadores da construção civil. Entre esses alfabetizados, muitos continuam os estudos na rede oficial de ensino do Distrito Federal e cidades do entorno, no entanto, não foi possível precisar o número daqueles que continuam a escolarização básica.

Outro ponto importante levantado pela coordenadora diz respeito a inexistência de evasão entre os alfabetizandos. Ela relaciona a inexistência de evasão à estabilidade de emprego, isto é, as empresas que requereram os serviços educacionais até o momento são empresas de grande porte no Distrito Federal e raramente demitem seus trabalhadores, quando acaba determinada etapa da obra, os mesmos são encaminhados para outra e dão continuidade ao processo de alfabetização. Na grande maioria das vezes o programa de alfabetização busca equilibrar as variáveis duração do curso de alfabetização (8 meses) com o tempo previsto para concretização da etapa da obra.

A execução da experiência de alfabetização do SECONCI envolve as seguintes instituições:

- MEC, o qual através da FNDE fornece o material escolar para os alfabetizandos (lápiz, cadernos e borracha) e os demais materiais pedagógicos necessários à realização do programa;

- EMPRESAS cadastradas pelo SECONCI que solicitaram os serviços educacionais contribuem com: pagamento das alfabetizadoras; construção e aparelhagem das salas de aulas;

- FEDF dá o treinamento das alfabetizadoras e emite o certificado de conclusão do processo de alfabetização;

— SINDUSCON-DF discute, apoia e divulga a experiência de alfabetização junto aos seus membros.

PROGRAMA DE ENSINO SUPLETIVO DA FEDF

Experiência de Ceilandia

Nessa pesquisa, trabalhou-se com a turma de alfabetização da Escola Classe 48 - Setor P Sul - Ceilandia. Esta experiência faz parte do Programa de Ensino Supletivo da FEDF com base na lei de reforma de ensino de 1º e 2º graus, 5692/71, com duas finalidades:

a) suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para aqueles que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

O Programa Supletivo previsto na Lei 5692/71 é composto de quatro modalidades de ensino: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento.

A modalidade aprendizagem é definida como a formação metódica para o trabalho, como por exemplo, os cursos de treinamento do SENAI E SENAC (Chagas, p. 6). A Qualificação refere-se a cursos especiais de profissionalização. Nestas modalidades, o aspecto de transmissão de conhecimentos em cultura geral é secundário. A Suplência é a própria alfabetização e escolarização de jovens e adultos. E, finalmente, a modalidade Suprimento inclui cursos de reciclagem e aperfeiçoamento em qualquer nível.

Do Programa acima mencionado, a FEDF assumiu, mais particularmente, a modalidade de Suplência e organizou o ensino supletivo nas seguintes fases:

Fase I - alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos

Fase II 1a. a 4a. séries do 1o grau

Fase III - 5a a 8a series do 1o grau

Fase IV - 2o grau

A turma de alfabetização era composta de 37 alunos, com níveis de leitura e escrita bastante heterogêneos. Esta heterogeneidade, característica comum na fase da alfabetização, requer atenção quase individualizada do professor. Diante da impossibilidade de dar esta atenção, a professora adotou algumas estratégias para conduzir o processo ensino-aprendizagem. Dentre eles, destacam-se:

- divisão da turma em dois grupos, utilizando como critério a noção de leitura e escrita:

Grupo A - alfabetizandos com alguma noção de leitura e escrita;

Grupo B alfabetizandos sem noção de leitura e escrita.

elaboração de atividades pedagógicas diferentes para os grupos;

utilização de uma cartilha para toda turma.

Com a divisão da turma em 2 grupos, as aulas foram organizadas da seguinte forma: o professor utilizava o quadro -de- giz para passar as atividades (textos, frases e palavras para serem lidos e copiados, exercício de cálculos e correções) para o grupo A.

Para o grupo B, o professor transcrevia individualmente as tarefas nos cadernos dos alfabetizandos. Essas tarefas resumiam-se basicamente em cópias de letras, frases e o seu próprio nome.

A cartilha adotada, apesar de ser dirigida a adultos, aproxima-se muito daquelas utilizadas na alfabetização de crianças, portanto, não retrata a realidade nem os interesses desses alfabetizandos

Convivendo com essa experiência, pode-se afirmar que apesar das estratégias usadas pelo professor para atender a turma algumas falhas ficaram evidentes. Dentre elas, ressalta-se o atendimento do grupo B. Este grupo aguardava muito tempo para iniciar as tarefas, por diversas vezes, o alfabetizando não conseguiu terminar uma única atividade solicitada no dia.

O Diretor da Escola justifica que o elevado número de alfabetizandos na turma deve-se a vários fatores. Dentre eles, destacam-se: a) grande demanda da Fase I do Programa de Ensino Supletivo naquela comunidade; b) falta de professores no quadro da FEDF atualmente e c) enorme evasão escolar dos alfabetizandos nesta fase.

Esse Diretor afirma, também, que a super-população se dá apenas nos três primeiros meses do ano letivo. A maioria dos alfabetizandos desiste com grande facilidade, pois não se interessam em cumprir os deveres estabelecidos pela escola (frequência regular às aulas, cumprimento de horário e elaboração de tarefas).

Assim, o fator que acarreta a evasão escolar na visão desse Diretor é a falta de interesse dos alfabetizandos. Em nenhum momento, ele a relaciona com a inadequação do processo pedagógico ou a falta de condições de trabalho. Essa interpretação, portanto, neutraliza a responsabilidade da escola e atribue toda a culpa pelo fracasso aos alfabetizandos.

B. 2. UNIVERSO DOS JOVENS E ADULTOS: os sujeitos e suas características

O presente trabalho tem como ponto de partida o reconhecimento da educação como uma necessidade histórica e social, isto é, a educação não se constitui num mundo fechado sobre si mesmo. Pelo contrário, ela se liga diretamente às condições de existência, à produção material e às concepções de mundo do grupo social onde se insere.

Nesse sentido para se compreender os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a

permanecerem nas experiências de alfabetização faz-se necessário contextualizar o universo de jovens e adultos não-alfabetizados, que compõem o nosso pólo investigado.

Nesta parte, pretende-se situar os sujeitos dessa pesquisa, a partir de características básicas de identificação (idade, sexo, profissão, estado civil, origem e tempo de residência entre outros), motivos porque migraram para o Distrito Federal, local onde vivem, estudam e trabalham e as relações que estabelecem com esta realidade. Esta contextualização, enfatiza, mais particularmente, as condições de vida e de trabalho vivenciadas pelos alfabetizandos no Distrito Federal.

O contexto vivido e experimentado pelo grupo, sem dúvida, possui elementos comuns ao universo mais amplo de outros sujeitos analfabetos do País. No entanto, é necessário uma redução dos contextos de análise para se compreender e interpretar melhor as informações que os alfabetizandos apresentam em seus discursos.

A amostra é constituída de 24 jovens e adultos não alfabetizados entre 15 e 61 anos de idade. Dez deles estão na faixa etária entre 15 a 25 anos, 07 sujeitos têm entre 25 a 40 anos, e os demais sujeitos ficam na faixa etária entre 40 a 61 anos. Observou-se que a procura por essas experiências de alfabetização é feita por sujeitos de todas as faixas etárias, desde jovens de 15 anos até adultos com mais de 60 anos.

O grupo investigado é composto por 16 alfabetizandos do sexo masculino e 08 do sexo feminino. Tentou-se equilibrar a composição da amostra com relação as variáveis idade e sexo, tendo em vista que as motivações para a alfabetização entre jovens e adultos e, ainda, entre homens e mulheres podem diferenciar-se em função dessas variáveis. No entanto, a amostra ficou com mais homens que mulheres, pois em uma das experiências examinadas (experiência do SECONCI) é composta exclusivamente por homens.

Entre os alfabetizandos que compõem a amostra, apenas 03 sujeitos (bastante jovens) nasceram no Distrito Federal. Sendo que a maioria da amostra é oriunda da região nordeste, particularmente da zona rural, é, ainda, casada e tem filhos. Entre esses, seis entrevistados possuem uma grande prole.

Essas informações sobre as características dos sujeitos que

compõe a amostra podem ser melhor visualizadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Caracterização dos sujeitos quanto: estado civil, idade, origem, sexo e número de filhos

SUJEITOS	EST.CIVIL	IDADE	ORIGEM	SEXO	NºDE FILHOS
1 - TI	C	25	PB -R	M	01
2 - MN	C	51	BA -R	M	06
3 - CO	S	23	PB -R	M	01
4 - AN	C	30	CE -R	M	02
5 - FA	C	42	PI -R	M	05
6 - JE	D	31	BA -R	M	02
7 - CA	C	21	DF -U	M	03
8 - JO	S	19	CE -R	M	00
9 - MH	S	16	DF -U	F	00
10- JA	C	32	MG -R	M	03
11- EL	S	16	MA -R	M	00
12- AF	C	34	PB -R	M	03
13- AM	C	45	BA -R	F	07
14- JS	C	52	RN -R	M	06
15- JN	C	30	GO -R	F	02
16- AA	C	53	MA -R	F	08
17- JD	C	61	RN -R	M	07
18- CE	S	15	PB -R	M	00
19- MC	C	50	MG -R	F	08
20- LU	S	23	BA -R	M	00
21- MM	C	38	PI -R	F	03
22- SE	S	15	DF -U	M	00
23- RI	S	17	CE -R	F	00
24- JU	S	27	PB -R	F	00

R - RURAL
U - URBANO

Os alfabetizandos que compõem o polo investigado, com exceção dos três sujeitos que nasceram no Distrito Federal, migraram para o DF com o objetivo de realizar o seu projeto de vida, no qual está incluído arranjar um trabalho que permita melhorar as condições de sobrevivência, obter um lugar para morar e educar os filhos.

Por outro lado, as imagens veiculadas sobre os Distrito Federal desde a época da construção da capital como centro provedor de melhores condições de vida e de trabalho, principalmente, entre os indivíduos das classes populares de

outras regiões, parecem ter contribuído, em grande parte, para a escolha do mesmo como o local de realização do projeto de vida desses alfabetizandos. Constata-se essa visão nos depoimentos a abaixo:

" Em 1958 só si falava de Brasília lá no norte, falava qui aqui não fartava trabaio...ganhava muito dinheiro...mas eles falava qui tinha muita morte, assim memo cum medo, resorvi a vim e arriscá...Brasília era o meu sonho...sonho de ter uma casinha, butá os mininos na iscola, vivê tranquilo...E depois, já tinha um cumpade meu morano aqui, quando ele mandô dizê qui aqui era bom memo, vim si imhora" (JD - 61 anos).

" eu vim prá cá ano passado (1992), minha irmã tava morano aqui, trabaia na casa de famia, ela falava qui aqui tinha muito serviço e ganhava bem, eu sempre tive vontade de conhecê Brasília, um cidade bunita, grandí e todo mundo ganha muito dinheiro, teve uma vez que eu então decidi morá aqui, realizá o meu sonho, até tamo pensano trazê o resto do pessoal lá de casa prá cá tamem" (RI - 17 anos).

"eu vim prá cá em 1991 purquê meu tio disse qui aqui se ganhava muito dinheiro e tinha imprego prá todo mundo, e eu ia ganhar até uma casa prá morar e eu ia ter um lugar donde morar" (JA - 32 anos).

"So tem 6 meis que eu vim prá cá cum a minha tia. Gostei dessa cidade, as veiz (vezes) fico perdido ...não conheço quisi (quase) nada mais aqui, consigui um trabaio e ganhá um salaro, lá quando ia aparecê um serviço prá eu ganhá esse dinheiro, nem trabaiano muito, derramano muito suó (suor) eu ia ganha esse dinheiro" (LU - 23 anos).

No discurso desses alfabetizandos, o Distrito Federal é um espaço adequado para a realização do projeto de vida. Este fato, sem duvida, é reforçado, ao nosse ver, de duas formas: primeiro

pelas condições de vida e de trabalho em seus lugares de origem, as quais são tão precárias que qualquer possibilidade de melhoria é extremamente valorizada. Em segundo lugar, pelas imagens positivas transmitidas pelos parentes e amigos moradores no DF.

Outro fator que chamou nossa atenção foi o fato dos alfabetizandos que migraram para o Distrito Federal o fazerem à convite de algum parente, compadre ou conhecido. Machado afirma, no trabalho intitulado de "Imagens do espaço: imagens de vida" sobre moradores de Brasília, realizado em 1984, que o modo de vida das classes populares de Brasília, mais especificamente moradores do Gama, está calcado na organização da rede extensa de parentesco regida pelo código da reciprocidade e da hierarquia capaz de circuncrever, sob as mesmas regras, a rede de vizinhança e amizade. Assim, os moradores das classes populares esperam que a cidade propicie não só o encaminhamento de um projeto de vida individualizado através da "obtenção de um emprego", mas que a cidade propicie, ainda, "trazer mais parentes" e fazer mais amizades". Enfim, as classes populares buscam refazer no urbano uma totalidade de "pessoas" que se reconhecem como ligadas por uma rede hierarquizadas de direitos e deveres. Assim, a tendência é sobrepor a rede de parentes e a rede de vizinhos. De um lado, ter parentes morando na vizinhança e altamente valorizado e, por isso, torna-se comum e de outro lado, o modelo das relações de parentesco é o padrão tomado para reger as relações de vizinhança, ainda que jamais se realize, por definição no mesmo grau.

Esta rede de relações é, também, um fim em si mesmo: "viver bem" numa cidade supõe estabelecer e manter relações com parentes, transformar amigos em compadres e considerar vizinhos como "parentes". Atividades de troca de alimentos, de bens e serviços, como cuidado de crianças, pintura, carpintaria, pequenos consertos domésticos e de moradia, não são apenas estratégias de sobrevivência, constituem o "modo de vivência" das classes populares" (Machado, p. 19). Na fala de um dos nossos entrevistados ele verbaliza que "Brasília é a capital que me dei bem" (TI - 23 anos). Este dar-se bem está relacionado ao fato de ter conseguido um emprego, em que pode "trazê a mulhé e os fios", e que, antecedido por irmãos e tios, pode trazer outros irmãos e cunhados.

O quadro 2, apresenta as variáveis: mudanças nas relações de trabalho, renda e o tempo de residência dos sujeitos da amostra no Distrito Federal.

Observa-se que a maioria dos alfabetizandos da amostra passa por mudanças de atividade de trabalho quando chegou ao Distrito Federal. Essas mudanças tornam-se mais significativas pelo fato desse grupo migrar diretamente do campo para a cidade (Distrito

Federal). Dentre essas mudanças, destaca-se a necessidade de adaptarem-se às novas funções e relações de trabalho, espaciais, sociais e ambientais. Entre o grupo, 13 sujeitos eram camponeses, trabalhavam como parceiro, na condição de meeiro em seus lugares de origem¹. No Distrito Federal eles integram-se ao setor de serviços (construção civil, vigilância, lavador de carros, limpeza e diarista de um modo geral), o qual é reservado aos indivíduos não-alfabetizados ou com limitado acesso à escola.

Percebe-se, ainda, que entre esse grupo as mudanças de atividades ocorrem mais entre os homens que entre as mulheres. Entre os alfabetizados do sexo masculino só dois sujeitos continuam a exercer as mesmas atividades (pedreiro e servente), até mesmo porque, essas profissões têm características de trabalho urbano. Entre as mulheres, apenas duas mudaram, efetivamente de profissões, uma delas tornou-se funcionária pública (receptionista) e a outra que era camponesa e passou a trabalhar como servente de limpeza numa empresa.

Outra mudança significativa observada é quanto ao vínculo empregatício. A maioria da amostra tornou-se assalariada. Com relação a esse aspecto, muitos deles sem ter grande esclarecimentos sobre os direitos dos trabalhadores assalariados e das leis trabalhistas demonstraram até certo ponto, satisfação com o vínculo empregatício atual, pois têm carteira de trabalho assinada, férias e os direitos assegurados. E aqueles que ainda não têm esse vínculo empregatício desejam tê-lo, como é o caso de três alfabetizados da amostra que ganham por comissão sobre a produção (cabelereiro, lavador de carros e vendedor).

Quanto ao salário, o grupo ganha em média um salário mínimo. As exceções são atribuídas aos indivíduos que desenvolvem atividades como pedreiro e funcionário público que são remunerados acima de dois salários e aos trabalhadores menores, que geralmente, ganham metade do salário. Com relação ao salário, os alfabetizados expressam grande insatisfação e frustração, com a vinda para o Distrito Federal.

1.0 camponês que trabalha como parceiro na condição de meeiro, paga o aluguel da terra com metade da sua produção, não possui meios de produção a não ser a enxada, não utiliza crédito bancário e ainda não dispõe de reserva de gêneros alimentícios para o autoconsumo, vive recorrendo ao assalariamento temporário.

"vim prá cá, prá miorá as coisa, tem hora que acho que fêiz foi piorá, aqui tudo tem de comprá, num se pranta nada,... na roça não, as vêze se pranta uma coisinha e já ajuda...o dinheiro aqui não dá prá nada" (MN 51 anos).

Alguns deles, principalmente os mais jovens, expressam que a possível saída dessa situação ainda é a escola, a qual poderá fornecer os instrumentos para arranjar um outro emprego. Daí uma das motivações para o ingresso e a permanência nos cursos de alfabetização estar relacionada com a mudança de emprego (bom emprego).

"Só com istudo se consege coisa milhõ, por isso estou aqui e só vou sai quando soube ler e iscrevê, sinão vou continua na mesma." (CE - 15 anos).

QUADRO 2- Ocupação anterior, ocupação atual, renda e tempo de residência no Distrito Federal

SUJEITOS	OCUP. ANT.	OCUP. ATUAL	RENDA	TP DE RES-DF
1- TI	AGRICULTOR	PEDREIRO	2 SAL	04 ANOS
2- MN	"	VIGIA	1 SAL	15 ANOS
3- CO	"	AJUD. PED	1 SAL	02 ANOS
4- AN	"	AJUD. PED	1 SAL	04 ANOS
5- FA	"	AJUD. PED	1 SAL	07 ANOS
6- JE	"	PEDREIRO	2 SAL	07 ANOS
7- CA	SERVENTE	SERVENTE	1 SAL	22 ANOS
8- JO	AGRICULTOR	AUX. SER	1 SAL	03 ANOS
9- MH	-----	DOMÉSTICA	1 SAL	02 ANOS
10-JA	AGRICULTOR	CABELEREIRO	1 1/2 S	02 ANOS
11-EL	"	GUARD. CARROS	1/2 S	03 ANOS
12-AF	"	LAV. CARROS	1 SAL	04 ANOS
13-AM	DO LAR	DO LAR	---	07 ANOS
14-JS	AGRICULTOR	VIGIA	1 SAL	02 ANOS
15-JN	DO LAR	LIMPEZA	1 SAL	02 ANOS
16-AA	"	DIARISTA	1 SAL	02 ANOS
17-JD	PEDREIRO	PEDREIRO	2 1/2 S	34 ANOS
18-CE	-----	VENDEDOR	1 SAL	05 ANOS
19-MC	DO LAR	DO LAR	-----	35 ANOS
20-LU	AGRICULTOR	SERVENTE	1 SAL	06 MESES
21-MM	DOMÉSTICA	FUNC. PUB.	2 1/2 S	08 ANOS
22-SE	-----	EMPACOTAD	1/2 SAL	15 ANOS
23-RI	DOMÉSTICA	DOMÉSTICA	1 SAL	01 ANO
24-JU	AGRICULTORA	LIMPEZA	1 SAL	01 ANO

O quadro 3 reúne a experiência escolar, tempo de permanência na escola e os motivos que levaram esses sujeitos a abandonar a instituição de ensino. Entre eles, 19 indivíduos possuem alguma experiência escolar, embora em alguns casos, essa vivência com a aprendizagem foi realizada num espaço de tempo tão mínimo que não daria para um sujeito se alfabetizar, já outros, tiveram um tempo maior, no entanto, foram tantas as interrupções que pareceu interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Entre o grupo com experiência escolar, temos 5 alfabetizandos que frequentaram o programa do MOBREAL e afirmam que o motivo de abandono à escola foi o fato de não conseguirem aprender. Outro fato que chamou a nossa atenção foi o caso de um alfabetizando que ingressou na escola (ensino regular do DF) aos 7 anos de idade e repetiu a 1ª série durante 07 anos sem lograr aprovação para a 2ª série do 1º grau. Atualmente, ou seja, o (oitavo ano) está frequentando o curso de alfabetização de jovens e adultos, pois a idade já não permite frequentar o ensino regular diurno. Tal foi nosso espanto com a referida situação que buscamos o histórico escolar do aluno (ensino regular) para tentar compreendê-la melhor. O histórico escolar traz algumas observações, no entanto, elas reportam-se apenas ao comportamento do aluno, isto é, "o aluno não consegue aprender pois não se interessa pelo conteúdo dado em sala de aula", "o aluno é muito indisciplinado e não faz as tarefas solicitadas pelo professor". Não há, portanto, informações se o aluno tem dificuldades de aprendizagem ou outras complicações. Dessa maneira, ao nosso ver, essas informações parecem esclarecer muito pouco a respeito do processo de aprendizagem desse aluno durante os sete anos de vida escolar, mas bastante sobre o descaso da escola diante de seu próprio fracasso.

Os motivos que concorreram para a evasão desses alfabetizandos são velhos conhecidos e discutidos pela literatura da educação. Observa-se que entre aqueles que não tiveram experiência escolar, coincidentemente são os alfabetizandos de mais idade. As razões levantadas por esse grupo de alfabetizandos para não frequentar a escola são semelhantes, isto é, "os pais não se interessavam em colocar os filhos na escola"; "a necessidade de trabalhar muito cedo na roça" e ainda, "não tinha escola próxima à casa". O depoimento de um desses alfabetizandos explicita muito bem a situação colocada nas entrevistas sobre esse aspecto;

"Meu pai falava, vamu trabaia na roça qui é mai negoço, prantá, coê e cumê, esse negoço de iscola num dá de cumê prá ninguém pobri como noi, iscola é prus rico" (MN - 52 anos).

Nessa colocação acima, parece que a escola não era percebida como uma necessidade concreta. O trabalho na roça, por sua vez, era desenvolvido por toda a família e apresentava um resultado concreto, a colheita, a sobrevivência da família. Por outro lado, os pais camponeses, dessa época, parecem perceber a divisão de classes, os ricos têm direito à escola, os pobres não. Mas no entanto, não viam a escola como um instrumento de ascensão social ou de mudança de vida. Outro motivo citado pelos alfabetizandos como justificativa da não frequência à escola, isto é, não ter escola próxima, a literatura e toda a história da educação mostram que o atendimento escolar na zona rural é muito precário até os dias atuais. Assim, é no meio rural que concentra-se o maior número de analfabetos, repetentes e evadidos do sistema de ensino.

Com relação ao grupo dos alfabetizandos que abandonaram a escola, os motivos arrolados são também bastante conhecidos. na literatura. Dentre eles, destacam-se "a necessidade de trabalhar muito cedo; "funcionamento irregular da escola"; "não davam muita importância ao ensino" e ainda "não conseguiam se alfabetizar". Este último predomina entre esse grupo.

" eu ficava lá na iscola o tempo todo prestano atenção na professora, fazia tudo qui ela mandava, na hora de juntá as letra, quem disse qui eu conseguia; me acho burra, pois isquecia tudinho, não conseguia guardá nada, acho qui não tenho cabeça boa prá istudo" (JN - 30 anos).

Dessa maneira, os alfabetizandos que não conseguem se alfabetizar assumem toda a culpa pelo seu fracasso (falta de inteligência). Em nenhum momento, questionam a escola ou a metodologia pedagógica como co-responsáveis pelo fracasso. O que atrapalha a alfabetização é "a cabeça dura deles". Tal posição é encontrada nos discursos tanto dos alfabetizandos mais jovens como dos de mais idade.

QUADRO 3 - Experiência escolar, tempo de permanência na escola, motivos do abandono

ALF.	EXP. ESCOLAR	TEMPO	MOTIVOS QUE DEIXOU ESCOLA
TI	SIM (MOBRAL)	01 ANO	TRAB. ROÇA
MN	"	01 MES	PAIS N SE INTER PELA ESCOLA
CO	"	4 ANOS*	TRAB. ROÇA IRREGULAR DO FUN. ESCOLA
AN	" (MOBRAL)	6 ANOS*	N ACAVA IMPORTANTE
FA	"	ALG. MESES	PAIS N SE INTER PELA ESCOLA
JE	"	6 MESES	N TINHA ESC. PRÓXIMA TRAB ROÇA/IRREG. ESCOLA
CA	" (MOBRAL)	2 ANOS*	N TINHA ESCOLA PRÓXIMA N CONSEGUIA APRENDER
JO	"	2 ANOS*	PAIS N SE INTER PELA ESCOLA N ACAVA IMPORTANTE
MH	"	2 ANOS	" "
JA	" (MOBRAL)	6 MESES	N CONSEGUIA APRENDER
EL	"	3 MESES	IRREGULAR DO FUN ESCOLA
AF	NÃO	----	TRAB. MUITO CEDO N ACAVA IMPORTANTE
AM	"	----	FUNC IRREGULAR DO FUN ESCOLA N ACAVA IMPORTANTE/TRAB DA ROÇA
JS	"	----	TRABA. ROÇA
JN	SIM (MOBRAL)	06 MESES	NÃO CONSEGUIA APRENDER
AA	NÃO	----	PAIS N SE INT PELA ESCOLA NÃO TINHA ESCOLA PRÓXIMA
JD	"	----	NÃO TINHA ESCOLA PROXIMA TRAB. NA ROÇA
CE	SIM	02 ANOS	N CONSEGUIA APRENDER
MC	"	02 ANOS*	PAIS N INTER PELA ESCOLA NÃO TINHA ESCOLA PRÓXIMA
LU	SIM	01 ANO	IRREGULAR DO FUNC ESCOLA NÃO CONSEGUIA APRENDER
MM	SIM	2 ANOS	N CONSEGUIA APRENDER
SE	SIM	7 ANOS	N CONSEGUIA APRENDER
RI	SIM	6 MESES	" "
MJ	SIM	1 ANO*	NÃO TINHA ESCOLA PERTO /IRREGULAR DO FUNC. DA ESCOLA

* TEMPO DE FREQUENCIA À ESCOLA, MAS COM INTERRUPÇÃO.

Como mencionamos anteriormente, esse estudo envolve três experiências de alfabetização realizadas em localidades diferentes, portanto, atende alfabetizando moradores em diferentes lugares do Distrito Federal.

A experiência do Paranoá e o Programa de Ensino Supletivo de Ceilandia atendem alfabetizando moradores naquelas respectivas comunidades, os quais, em sua grande maioria, possuem casa própria ou moram com parentes e não pagam aluguel, o que ajuda sobremaneira as condições de sobrevivência familiar.

A experiência do Seconci atende trabalhadores da construção civil que residem em várias cidades satélites do Distrito Federal e cidades do entorno como: Santo Antonio do Descoberto, Cidade Ocidental, Brasilinha e Luziania. Os trabalhadores que moram no entorno, geralmente, passam a semana no canteiro de obras e só retornam aos seus lares nos fins de semana. A maioria dos alfabetizando do Seconci, apesar de serem trabalhadores da construção civil, não possuem casa própria e pagam aluguel. E por isso, alguns justificam que a saída é ainda morar no entorno do DF, onde os aluguéis são um pouco menor que no Distrito Federal.

Apesar desses alfabetizando residirem em localidades diferentes, as condições de vida e de trabalho são bastante semelhantes. Esses sujeitos, membros das classes populares, não têm acesso aos serviços essenciais básicos de maneira satisfatória (transporte, escolas, hospitais, rede de esgoto e lazer entre outros).

Outro ponto comum entre esses alfabetizando é o fato de todos trabalharem no plano piloto e serem remunerados abaixo daquilo que poderiam chamar de um salário digno para sustentar uma família da classe trabalhadora.

Dessa maneira, o sonho de realizar seu projeto de vida no Distrito Federal vai se desfazendo à medida que passa o tempo. Por outro lado, regressar à terra de origem também não é a solução para esses indivíduos, pois como eles mesmo avaliam, ganhar menos do que aqui é impossível. Portanto, a saída levantada, principalmente pelos sujeitos mais jovens é se alfabetizarem para mudar de emprego e ganhar um salário melhor,

"num da pa vortá não...lá as coisa tão muinto ruim e ganhã menos do aqui vamu morrê tudinho de fomi, lá num tem trabaio qui page num o salário e os qui tem terra só sabi isprorá (explora) mais dos que os daqui...Lá os dono de terra tá matano o povo, a crasse dos lavrado de terra" (JA - 32 anos).

A partir dessas considerações, acredita-se que o universo desses alfabetizandos assemelha-se ao universo de muitos indivíduos não-alfabetizados do País. Acredita-se, ainda, que as motivações dos jovens e adultos para ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização nas experiências examinadas também sejam bastantes semelhantes aos seus parceiros de outras regiões.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS DADOS: pequena amostra e muitos dados

No presente capítulo, analisa-se os diferentes tipos de motivações que levaram jovens e adultos a ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização examinadas neste estudo. A ótica dos alfabetizandos será apreendida utilizando o material coletado em 24 entrevistas realizadas com participantes das três experiências.

O nosso enfoque teórico-metodológico privilegia a compreensão da realidade a partir dos próprios alfabetizandos. Isso não significa que subestima-se a importância da teoria como elemento que orienta a captação e interpretação da realidade investigada. A nossa preocupação maior é com a integração empírico-teórica, que implica trabalhar com o movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, posto reconhecer, que um elemento adquire significação quando é inserido no conjunto que lhe dá coerência". (Goldman, 1979, p. 14)

Este capítulo está dividido em quatro partes. A primeira busca compreender as concepções que o grupo tem acerca da educação, a partir de quatro temas geradores sobre os quais os alfabetizandos se pronunciaram: finalidades da educação; concepções de pessoa educada e de pessoa analfabeta e ainda, como eles se auto-analisam em relação à sua educação. A segunda parte retrata as experiências vividas pelo grupo como indivíduos não-alfabetizados na sociedade letrada. Na terceira, parte principal do estudo, discute-se e analisa-se os diferentes tipos de motivações para o ingresso e a permanência nas experiências estudadas, a partir dos seguintes temas: quando surge a vontade e/ou necessidade de buscar alfabetização; que interesses os levaram a ingressar e a permanecer nos cursos de alfabetização e ainda, que expectativas eles têm em relação à alfabetização e na quarta parte, relaciona-se as motivações eleitas pelo grupo ao contexto sócio-econômico, político cultural do Distrito Federal.

Começaremos a análise buscando compreender as concepções de educação e as experiências vivenciadas por esses indivíduos

não-alfabetizados na sociedade letrada, tendo em vista a relação existente entre esses fatores e as motivações para a alfabetização.

1. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DOS ALFABETIZANDOS

Não foi difícil propor este tema aos entrevistados considerando o valor por eles atribuído à educação. A entrevista parecia, à maior parte desses sujeitos, uma oportunidade de falar sobre um problema importante para eles, de comunicar suas fantasias, frustrações e seus fracassos, de explicar os meios utilizados na construção do futuro que, por definição, deve ser melhor que o presente.

Falar de educação, para esses alfabetizandos, implica fazer referência a um passado pessoal, bem como a um futuro que se constrói pouco a pouco no presente. Os entrevistados falam de educação no presente tendo em vista um futuro que se oporá ou não a seu passado-presente; é, portanto, um presente, misto de passado e futuro, que orienta seu discurso. Falar de educação implica, igualmente, estar a um só momento mergulhado em um mundo imaginário constituído de desejo, projetos e necessidades que dão novas significações às experiências concretas desses alfabetizandos. É portanto, entre as dimensões passado e futuro, "real e imaginário", que se desenvolve o discurso dos entrevistados.

Quer eles se considerem possuidores ou não das qualidades de uma pessoa educada, é a elas que se referem nas suas verbalizações. As imagens que aparecem poderiam ser estereótipos; entretanto, "... a presença de elementos pessoais relacionados com a experiência vivida, real ou imaginária permite considerá-las como imagens ou prefigurações de um futuro". (Madeira, p. 10). As imagens que acompanham, na maioria das vezes, a descrição de uma pessoa educada por esses indivíduos são fundamentalmente afetivas. Exemplo disto são os comentários, "pessoa educada é uma coisa muito bonita", "é muito importante ser educado", "é a melhor coisa da vida".

De fato, para precisar o sentido da palavra "educação" e sua relação com a instrução, os entrevistados fazem apelo a elementos cognitivos e reúnem de forma seletiva, no interior de um sistema significativo, dados de suas experiências concretas e reais e

ainda informações particulares.

As imagens e as representações em relação à educação serão apresentadas no decorrer do texto, através das quais pode-se apreender, além das imagens, os elementos que atuam na elaboração dessa concepção.

1.1 FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Para falar das finalidades da educação, os entrevistados referem aos objetivos. Dentre eles, destaca a função da educação à uma melhor integração ao contexto social, entendida aqui, não apenas como integração ao contexto social dominante, mas expressando, também, as representações coletivamente reconhecidas como predominantes e assimiladas pelos entrevistados.

Dentre as inúmeras finalidades da educação, foi possível distinguir duas matrizes básicas no discurso dos entrevistados: a socialização dos indivíduos no contexto social e a obtenção de êxito material (emprego, melhoria de condições de vida).

1.1.1 SOCIALIZAÇÃO DOS INDIVÍDUOS NO CONTEXTO SOCIAL

A primeira matriz inclui as finalidades da educação num conjunto que vai desde o aprendizado de normas e comportamentos até a complementariedade do aprendizado social, reforçando, assim, às representações coletivas predominantes que, em termos, mascaram o desejo de salvaguardar a estabilidade de uma certa organização da sociedade.

A finalidade da educação como o aprendizado de normas e de comportamentos, ou seja, a socialização dos indivíduos, foi manifestada por 53% dos entrevistados. Vale ressaltar que não se constata diferenças entre os sexos, entretanto é mais acentuada entre os alfabetizando mais velhos. Para eles,

"a educação servi prá ensiná as pessoa si comportá
na sociedade, prá sê bom, prá sê um sê humano

civilizado, prá aprendê a vivê, sabê falá, respeitá o proximu, se apresentá bem" (JD - 61 anos).

"a educação sevi prá si educá, aprendê a si dirigi, prá aprendê recebê as pessoa, sabê conversá, sabê agradá as pessoa" (MH - 15 anos).

Essas opiniões aproximam-se da concepção sociológica da educação que lhe atribui a finalidade de socializar os indivíduos. Há que refletir, entretanto, sobre o significado desta concepção de educação. A "socialização" implica a aprendizagem de normas, do que se deve e não se deve fazer e, assim, a assimilação de formas típicas de comportamentos valorizados por uma determinada sociedade. Desse modo, o alfabetizando vai se transformando na pessoa que a sociedade quer que ele seja, vai se "socializando". Esta concepção de educação está, portanto, diretamente relacionada com a manutenção do status quo.

A visão de educação revelada nos discursos dos alfabetizandos dessas pesquisa não é a de um mecanismo de mudança, mas de busca de inclusão em uma ordem constituída nos interesses de uma classe, que esses alfabetizandos parecem não identificar.

No contínuo dessa visão, a educação serve, ainda, para complementar e aprofundar o aprendizado da vida social, isto é, o relacionamento social entre os indivíduos na sociedade.

"a educação servi para si convivê com as pessoa di todos os meio, sabê si vesti, si arrumá, comunicá com as pessoa, falá corretamente prá não tê qui ficá calado prá não falá errado." (MM 38 anos).

A finalidade da educação como um instrumento de socialização foi vista por um sujeito também num ângulo complementar, quando relacionou ao preparo da cidadania. É importante, entretanto, ressaltar que trata-se de um determinado tipo de cidadania - a jurídica, a que refere-se ao "homem da ordem". O conteúdo do discurso do entrevistado foi o seguinte:

"acho que a educação é importante porque é uma das coisa que deve existir no mundo purquê seve prá desenvovê a nação. O home qui istuda se apresenta no exercito, é um cidadão, o nalfabeto não é um cidadão brasileiro." (TI - 25 anos).

1.1.2 A EDUCAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE OBTENÇÃO DE ÊXITO MATERIAL

A segunda matriz encontrada nos discursos dos alfabetizandos identifica a educação (instrução) como um instrumento de obtenção de êxito material, isto é, cabe à educação, por um lado, a tarefa de instruir; por outro, reafirmar formas de divisão social do trabalho: manual/intelectual, qualificação/oportunidade de emprego.

"Nem todos os pai pode dá assitência de istudo prós filho dentro da própria casa, prá mais tarde tê uma profissão, as veze são tudo naufabetos" (MC - 50 anos).

"a educação, a iscola sevi prá ajudá, dá cunhecimento, purquê ela insina lê, iscrevê e assim, tem uma profissão no futuro, num vai trabaia no pesado e vai sê gente de valor" (JA-32 anos).

"a educação dá chance de arranjá um imprego, imprego bom, imprego leve e tê milhora na vida" (CA - 21 anos).

"a educação sevi prá dá conhecimento da vida e ensiná sobre as coisa do mundo, agente naufabeto num sabe de nada" (FA-42 anos).

"Quem tem educação arranja um imprego bom (imprego de iscritorio e de pofessô), quem num sabe, qui nem eu, só arranja coisinha piquena e não dá prá nada....trabaia muito, derrama muito suó... veve inricando aqueles que já têm muito" (JS - 52 anos).

"Com istudo, as pessoa consegue sê uma pessoa de valô, sê bem visto, pois tem um imprego bom" (RI- 17 anos).

"Acho qui o istudo é o futuro, hoje na situação qui nois veve quem num tem istudo não tá com nada, a formatura facilita o imprego" (JO - 19 anos).

Deduz-se dessas verbalizações que a educação constitui-se em um instrumento que colabora com a divisão social do trabalho. Coloca-se como um divisor do campo manual/intelectual, qualificação/oportunidades de emprego que a instituição familiar não pode preencher. Assim, no conjunto das instituições sociais, a tarefa específica da escola é a de oferecer instrução, educação e conhecimentos.

A função da escola é visualizada, ainda, como instrumento de domínio do saber e da sua utilidade social.

"Hoje em dia só pode tê é gente sabido, Tem qui lê, iscrevê o nome prá tirá pelo menos os documento...Muitas iscola não dá sabedoria mas se os aluno não vai na iscola, num vai sabê nada". (AN - 30 anos).

"Na minha opinião o istudo é muito importante purquê por mais que se entre burro e saia burro da iscola mas prá todo feito se istudou. Quando uma pessoa pergunta, ocê istudou? Se ocê responde qui não, as pessoa já te deixa de lado, não te dá valô. Quando agente nun istuda ninguém te considera como gente... já chama de nalfabeto, e naufabeto que valô têm? Ninum. (AM - 45).

Mais uma vez, observa-se que a visão de educação revelada nos discursos dos alfabetizandos não é a de um mecanismo de mudança, mas de um instrumento de ajustamento a uma ordem constituída nos interesses de uma classe, que esses alfabetizandos identificam como se fossem os seus próprios.

1.2 CONCEPÇÃO (IMAGENS) DE PESSOA EDUCADA

Esse grupo de alfabetizandos expressa a concepção de pessoa educada de três formas. Dentre elas destaca-se a de uma pessoa "que sabe viver e se comportar na sociedade". Isto significa "saber falar", saber se dirigir aos outros", "saber conversar", "saber entrar e sair dos lugares", "ser polido e amável", "ter boas maneiras", "respeitar as pessoas mais velhas", "ter bom caráter e formação moral". Esta imagem que acentua, particularmente, "o saber se conduzir", e "o saber agir nas diferentes situações é manifestada por 66% dos entrevistados. Não se observa diferenças entre os sexos. Ela é apenas mais forte entre os alfabetizandos com mais idade, talvez pelo fato dos valores já estarem mais arraigados.

Uma pessoa que tem tais características é sempre "bem recebida", e por conseguinte "considerada" e as pessoas com as quais relaciona-se "gostam dela". Isto porque "sabe se comportar segundo as regras da sociedade". Os entrevistados, portanto, elaboram esta imagem da educação, concretizada na de uma "pessoa educada", referindo às gratificações que decorrem do fato de corresponder às expectativas dos outros, isto é, de ser adaptado socialmente.

A segunda imagem expressada pelos alfabetizandos é de uma pessoa que estudou, "que tem instrução e tem conhecimentos sobre muitas coisas", "que é informada", "que é esclarecida", e "são pessoas confiáveis". Esta imagem, que atribui importância aos conhecimentos adquiridos durante a vida escolar, é manifestada por 23% dos entrevistados, entre eles, a maioria dos jovens.

Dois aspectos são frequentemente enfatizados. O primeiro é a contribuição que pode dar aos que cercam uma pessoa com tais características tanto na vida cotidiana quanto na resolução dos problemas mais importantes. "São pessoas capazes de solucionar dificuldades porque estudaram", "pode-se confiar nelas porque sabem muitas coisas", "é sempre mais seguro ter a opinião de quem estudou". O outro aspecto posto em evidência é o status de que gozam: são reconhecidas e consideradas. Tais aspectos, no entanto, fundem-se em um só: o aspecto gratificador que goza uma pessoa que graças a seus conhecimentos, é capaz de resolver problemas. Tanto esta imagem, como a precedente, são elaboradas em referência às gratificações.

A terceira imagem verbalizada pelos alfabetizandos é uma

combinação das duas imagens anteriores. Uma pessoa educada é aquela "que tem instrução, a qual se manifesta no comportamento"; "que sabe como tratar os outros e que estudou", "que é informada, amável, polida, fina nas suas relações com os outros"; que além de saber se dirigir aos outros, lhes falar, também estudou". O saber viver em sociedade e os estudos são tão enfatizados por esse grupo de alfabetizando que alguns consideram "incompleta" a pessoa que não dispõe desse conjunto de características.

Tal imagem é expressa notadamente por 11% dos entrevistados, sobretudo, por aqueles mais jovens. Observa-se aqui a referência constante a uma totalidade, cujos elementos são a aptidão social e um certo nível de conhecimentos legitimados pelo sistema social. Uma pessoa educada é, portanto, a que dispõe do que é necessário para "enfrentar a vida", ou seja, inserir-se socialmente. Reencontra-se assim, embora sob um ângulo diferente, o aspecto em evidência explicitado pela primeira imagem: a educação como instrumento de adaptação social.

Vale ressaltar que no grupo, houve quem enfatizasse, especialmente, a função da família como agência educativa. Para esses, os resultados da passagem pela escola não significam mecanicamente a absorção de "boas maneiras" de comportamentos e de relacionamento. Os exemplos citados pelos alfabetizando parecem romper com uma visão estereotipada como passou pela escola é "educado", "sabe conviver", ou ainda que seus hábitos refletem estudos".

"Estudo num dá educação, educação vem de berço. Pessoa educada é aquela que sabe tratá as pessoas, qui sabe dialogá" (SE - 15 anos).

"Pessoa educadatalvez mermo até um simpre nalfabeto seje. Nun é so insino qui fais (faz) as pessoa educada....uma pessoa educada é aquela qui sabe tratá as pessoa, qui sabe conversá" (JU - 27 anos).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a imagem predominante manifestada por esse grupo é a primeira, isto é, pessoa educada é aquela que sabe se comportar e conduzir-se na sociedade. Mas, apesar das diferenças assinaladas entre as imagens de pessoa educada verbalizadas pelo grupo, o papel da educação como instrumento de integração social é enfatizado em todas as

concepções, pois cada uma delas refere-se às gratificações de que são objeto a pessoa educada e/ou fala dos elementos que a educação fornece para facilitar a inserção dos indivíduos na sociedade. Assim, as aptidões sociais, os conhecimentos legitimados pelo aparelho escolar e pela sociedade constituem a imagem de uma pessoa educada, mesmo que em alguns momentos um desses elementos não se faça presente, explicitamente, quando os entrevistados precisam suas representações a respeito da educação.

Essas concepções (representações) de pessoa educada manifestada pelo grupo de alfabetizandos refletem os valores e as normas transmitidas pela ideologia dominante.

1.2 CONCEPÇÃO (IMAGENS) DE PESSOA ANALFABETA

As imagens de pessoa analfabeta, verbalizadas por esse grupo de alfabetizandos, parecem ser opostas às de uma pessoa educada referida anteriormente. Para eles, o analfabeto é aquele que não sabe nada, é um ignorante e ainda, não tem educação. Observa-se que a imagem do analfabeto, expressada por eles, é elaborada em termos da falta de conhecimentos legitimados pela sociedade. Esses alfabetizandos não reconhecem o valor dos conhecimentos presentes na cultura popular. Nesse sentido, essa concepção expressa, também, os valores e as normas transmitidas pela ideologia dominante burguesa, a qual busca valorizar a cultura erudita e anular todo o saber das classes populares para manter a hegemonia dominante.

"anafabeto é uma pessoa cega. Eu sou anafabeto Deus me deu luz nos olho mas nun inxergo, posso tá recebendo uma sentença (condenação), num sei lê nada. (JD - 61 anos).

"naufabeto é a pessoa qui num sabe lê/iscrevê nada, é mau-educada, gnorante; é muito ruim sê naufabeto, tê uma indentidade com o dedão (sem assinatura),... é sempre humiliada maisi (mais) aqui na cidade ... na roça num se pricisa tanto de leitura como aqui" (AF - 34 anos).

"nalfabeto é a pessoa qui num sabe nada é
gnorante das coisa do mundo, é mau-educado" (SE
- 15 anos).

Observa-se, ainda, que saber assinar o nome ou não estabelece a distinção entre alfabetizado e analfabeto, particularmente entre 55% dos entrevistados desse grupo. Embora pareça irrelevante, fazer distinção entre os indivíduos completamente analfabetos e aqueles que são capazes de escrever seus nomes, é muito importante para esse grupo. A incapacidade de escrever o próprio nome é símbolo do mais completo grau de analfabetismo, com forte conotação negativa. O estigma de analfabeto é, frequentemente, expresso pela menção dessa incapacidade e da consequente necessidade de utilizar a impressão digital. Na verdade, a simples capacidade de escrever o próprio nome não tem grande utilidade prática, pois até nas situações formais em que o status de alfabetizado é requerido (na obtenção da carteira de motorista, por exemplo) o indivíduo deve demonstrar que domina pelo menos os rudimentos da leitura e da escrita. Ainda que o domínio dessa habilidade específica possa ser útil ao indivíduo nas poucas situações em que ele necessita apenas escrever seu nome (assinatura de recibos, abaixo-assinado e fazer documentos), seu valor é basicamente simbólico, dando-lhe um status mais alto que aquele de um analfabeto.

"Ah, nalfabeto é aquele qui num sabe nada,
gnorante, nem o nome sabe assiná....eu pelo menos,
sei assiná meu nome...devagarinho, mai sei. O
nalfabeto é um cego, veve aqui nesse mundo e não
veve, tem dificuldade prá tudo" (JO - 19 anos).

"nalfabeto é aquele que num sabi nada, nem qui o
"o" se fais (faz) com o fundo do copo" (TI - 25
anos).

Essa distinção entre analfabeto e aquele indivíduo capaz de assinar o seu próprio nome, mesmo com dificuldade, está presente no discurso de 63% dos alfabetizandos dessa pesquisa. Constata-se, ainda, que esses sujeitos já estão assinando o seu próprio nome, portanto, não se assumem mais como analfabetos. Segundo os entrevistados, essa mudança ocorreu com a participação nestas experiências de alfabetização.

Em alguns casos nesta pesquisa, a própria declaração do analfabetismo é gradual e quase a contra-gosto.

"nalfabeto é quem num sabe lê nada...seio uma coisinha... conheço as letra...num seio ajuntá....Bon ...letra, letra memo nun conheço não. Só o "a" de veis (vez) em quando. Nunca fui na iscola. Essa aqui é a primeira veis (vez)". (AM- 45 anos).

O não saber ler é verbalizado num contexto de desvalorização de si (pessoal e social), embora observe-se que isso aconteça mais entre os alfabetizandos de mais idade que entre os jovens.

"nalfabeto é a pessoa qui num sabe nada, sou uma nalfabeta...só posso sê é isto memo, nois pobri desse jeito tem qui sê é tudo nalfabeto". (MC - 50 anos).

O próprio analfabetismo é, com frequência, verbalizado através da imagem em que a falta ou a deficiência de alguma habilidade é destacada.

"sou nalfabeta, eu não tenho luis (luz) ...sou cega das letra...(JN- 30 anos).

"....a bem dizê, eu tenho olho prá vê e não vejo...eu não tenho a luz das letra...(CA - 21 anos).

"agente, agente é como jegui....que já nasceu manco" (JU - 27 anos).

Razões do próprio analfabetismo

Observa-se que esses alfabetizandos associam o analfabetismo à situação limite em que vivem. Responsabilizam, isoladamente ou não, os próprios pais, o trabalho precoce ou a própria incapacidade, pelo não saber ler. Jamais indicam em suas verbalizações as causas estruturais do sistema social, político e econômico. Muito pelo contrário, atribuem à "ignorância", ao analfabetismo, sua posição na estrutura ocupacional e na distribuição salarial.

"nalfabeto é gnorante, num sabi fazê nada só vai ter um serviço baixo mermo, ganhá pouco...nunca vai sê como um professô qui istudô, é sabido, sabe falá bem, sabi tudo. (AM - 45 anos).

"Tem uns dois ano qui vim prá cá. Sempre lutano, sempre procurano melhora mas é pôca. Também sei muinto pôco. A bem dizê, o seguinte é esse. Istudo eu tenho muinto pôco...agente lá na roça, agente se liga mai em trabaiaá, entende? Pruquê as condição lá num dá pr'um ...um pai de famia mantê quato (quatro) ou cinco filho no istudo, praquê é muito distante, assim a iscola, o grupo. Aí, nen liga, vai passano o tempo e eles num vão ligano e vai se cresceno (crescendo), então...só liga em trabaiaá na roça, né.... eu cumeçei estudano de noite entende? lá, praquê de dia eu trabaiaava. Agora aí, né, eu...memo qui nada, num sei nada ainda". (CO - 23 anos).

"Neste trabaio, não sei lê...ganho meno. Só ganha melhozinho as mulhé que tem uma leitura. Aí elas fica melhó. De maneiras qu'eu num sei, sei não...eu tenho vontade de aprendê, aprendê muinto... lá na minha terra eu lavava e passava pros outros e não tinha como istudá, aqui é tudo deferente, se num istudá não consege ficá no imprego" (JU - 27 anos).

Nestas circunstâncias, o analfabetismo aparece não por uma ausência absoluta de um processo de escolarização. Todos os sujeitos da pesquisa, exceto cinco (5) alfabetizandos, dizem ter

frequentado a escola, ainda que de forma intermitente, por períodos variando de 1 mês a 4 anos. Os motivos das interrupções levantados por esses sujeitos foram a incompatibilidade dos períodos escolares com os de plantios e de colheitas, a impossibilidade de acesso ao local da escola e irregularidades no funcionamento da escola.

As histórias de vida dos sujeitos entrevistados indicam que a seletividade do sistema escolar, no contexto social brasileiro, também seletivo e discriminatório, continua na fonte do problema do analfabetismo, não só por sua incapacidade de responder à demanda de matrículas como também, pela evasão que o próprio sistema produz. Esta seletividade, no entanto, está estritamente ligada à seletividade econômica da estrutura brasileira, da qual decorre situações como essas:

"tempo certo de istudá tava trabaiano...os país lá naqueles mato...o pai nunca foi interessado em botá minino na iscola... Era, saí prá roça! Eu saí prá roça cum 10 ano. É cum 6,8,10 ano prá cima já vai prá roça, num sabia de istudo...eu ainda andei istudano uns meis...aí num deu mai (mais). Era prantá, era colhê, era queimá, era limpá, num deu. né. Agora tô aqui pelejano, mai é dificiu papagai veio aprendê lê, mai se num fazê um isforço (esforço) como vou mi virá nessa cidade qui tudo pricisa de leitura. (LU - 23 anos).

1.4 AUTO-IMAGEM EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO

Este item retoma as verbalizações anteriores, agora diretamente voltadas à própria condição do grupo de alfabetizando. Alguns conceitos são reformulados. Parece que tal reformulação torna-se necessária à medida que esse tópico liga-se diretamente aos próprios sujeitos da pesquisa. A maior parte do grupo define a pessoa educada como aquela que possui as qualidades de "saber frequentar a sociedade", "saber falar corretamente", ser pessoas instruídas, amáveis e polidas", "saber se comportar", e "ser pessoa fina".

No momento, da sua auto-análise, esses alfabetizandos reconhecem que não possuem essas qualidades, e entre esses, alguns não conseguem aceitar-se como pessoas não-educadas. Diante do impasse, esses indivíduos reformulam os conceitos de pessoa educada para enquadrar-se nessa categoria. Uma das reformulações, bastante explícita por alguns sujeitos, é a exclusão do fator instrução como característica essencial de pessoa educada. Outros sujeitos verbalizam, de certa maneira, até uma oposição à instrução como qualidade específica de pessoa educada, como no depoimento a seguir:

"bem eu mi acho uma pessoa educada, embora não tenha istudo, trato as pessoa bem. Tem doutô pur aí qui é gnorante, um cavalo, parece qui prá ele as pessoa sem istudo, hurmilde num é gente. Adianta istudo? pois pessoa educada é quem sabi tratá as outra bem" (FA - 42 anos).

"eu mi acho uma pessoa educada, respeito os mai veios, cumpro os dever e as ordem no trabaio não falo dos outro, sou calmo, então sou educado, não brigo na rua, não fico increncando" (JA - 32 anos).

A auto-valorização, ou seja, a concepção quanto à sua educação no sentido positivo foi expressa por 42% da amostra e não se observa diferenciação entre jovens e adultos ou entre os sexos.

Assim, observa-se que a concepção predominante é a de que eles não se acham educados, pois não possuem as "qualidades" de pessoa educada, conforme sua verbalização mencionada anteriormente. Nesse contexto, os alfabetizandos expressam uma alta desvalorização de si (pessoal e social) e ainda, manifestam uma certa submissão à ordem constituída socialmente. A partir dessa postura, a maioria ressalta, ainda mais, a relação entre educação e instrução, diferentemente do sub-grupo anterior.

"num, num sou uma pessoa educada. Sô simple, preciso aprender lê/iscrevê muinto prá sê uma pessoa educada...prciso aprendê falá assim como uma pessoa importante, como a Dotora Abadia, o Roriz (Maria de Lourdes Abadia, Deputada representante do DF, Governador atual do DF, Joaquim Roriz),um deputado,

um professô, como a nossa pofessora da nossa sala chega e dá o recado... priciso lê jorná, intendê o que eles fala na telivisão...priciso falá as palavra certa (corretas) e as palavra da bibia (bíblia)" (JD - 61 anos).

"Não sô uma pessoa educada. Tem hora que consigo, trato todo mundo bem, mas tem hora ...não consigo. Sou uma pessoa agressiva (contrário de polida), pricipalmente em casa como os filho e com os que vão no meu tabalho que são temoso, não consigo sê calma" (MM - 38 anos).

"eu num pude istudá, num pude istudá nu meu tempo, as mulhé aprendia seviço de casa e criá minino. Num sô uma pessoa educada de istudo, mas tenho bons modos...percuro me comprotá bem aqui e diante de Deus, mas sô gnorante em muitas coisa" (AA - 53 anos).

A partir dessas considerações observa-se que os alfabetizandos percebem sua própria situação educacional sem uma relação direta com o "sistema" escolar. Sua visão de educação está mais direcionada à "reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes". (Bourdieu, 1975, p. 295).

Assim, os entrevistados não são considerados sujeitos de uma ação educacional, mas indivíduos que assegura a conservação de uma ordem de uma divisão do trabalho, de uma distribuição dos bens materiais e simbólicos. A educação é, para eles, este processo de inculcação pelo qual eles aceitam o lugar que lhes é estruturalmente determinado. E portanto, a maioria do grupo se assume como pessoas não-educadas.

Observa-se, assim, que o modo de pensar a educação desse grupo é elaborado com base em uma concepção de senso comum como define Gramsci, isto é, eles assimilam mecanicamente a concepção de educação imposta pelo grupo dominante, o qual valoriza a cultura erudita para manter a sua hegemonia. Assim, a concepção de educação dos indivíduos das classes populares aparece incoerente e fragmentada, pois esses sujeitos não a percebem como visão transmitida pela ideologia dominante.

2. AS EXPERIÊNCIAS DOS INDIVÍDUOS NÃO-ALFABETIZADOS NA SOCIEDADE LETRADA

Solicitamos aos entrevistados que falassem um pouco da sua vida, de situações que necessitaram de leitura e escrita e quais as estratégias que utilizaram ou utilizam para resolver os problemas.

A grande maioria dos entrevistados ao falar de suas experiências de vida como indivíduos não-alfabetizados na sociedade letrada expressa uma conotação negativa. Estas experiências contribuem ainda mais para uma auto-desvalorização (pessoal/social), principalmente entre os alfabetizando com mais idade.

"Já passei muita necessidade de sabê lê e iscrevê. E passo quase todo dia... quando vô deposita dinheiro no banco tenho que pedi argém prá inchê o papé. Intão, uma vez descubri qui na caixa econômica tem um funcionário que fica lá só prá ajudá quem num sabi lê, fui tirei o dinheiro do outro banco e agora só boto lá na caixa, pois assim fica milhó...Mai toda hora passo vergonha, tenho chequi (cheque) e não sei inchê, tenho qui pedi os outro ou meus fios...fico muito magoado cum isso... já perdi muintos impregos, impregos bon...em firma grande purquê num sabia lê/iscrevê. Assim, no mercado só compro as coisa qui conheço, o resto fica por conta da mulhé, ela sabe lê...e quando tenho qui fazê um orçamento de trabaio (pedreiro) peço pru dono ir anotano tudo, quando ele também nun sabe, guardo tudo na cabeça e levo nu outro dia, mas num digo qui não sei lê...digo não, digo qui tô sem os ocros (óculos) e num dá prá eu dar agora. Mas quando é um seviço grande levo meu fio qui é pedreiro também e sabe lê, não é tapado como eu. Na verdade, me sinto menor do quem sabi lê sim" (JD- 61 anos).

Percebe-se ainda, que esse grupo distingue o uso social da leitura e da escrita no meio urbano e rural, pois numa sociedade letrada o uso da leitura/escrita é bem maior na cidade (lugar privilegiado de um domínio qualificado) que no campo.

"na cidade é muito deferente da roça, lá todo ou quase todo mundo num sabi lê, nem precisa

muinto ...aqui não, é tudo deferente...na roça a pessoa que sabi lê tem muinto valô...e utilidade...ela iscreve e lê as carta, documento, toma a frenti das coisa...conheçe os segredo de todo mundo...o resto (as pessoas não-alfabetizadas) num tem segredo. Ele (quem sabe ler) é dono do segredo da gente..." (MN - 51 anos).

"na cidade quem num tem istudo passa vergonha...assim no mercado num sabe o preço das coisa, se aperta, num sabe se o dinheiro dá, tem que pedi os outro, num sei lê o n° e o nome do obus (ônibus), peço arguém prá mi dizê, mas num falo que não sei, digo qui num tô mais inxergano, já tô veia" (MC - 50 anos).

"eu já passei e passo muinta vergonha e necessidade de sabê lê e iscrevê. Trabaio com leitura e iscrita toda hora, prciso lê. Tenho que mi remexer e mi virá prá dá conta do trabaio... pergunto as minha colega . Assim qui cheguei aqui, muintas veis (vezes) pegei o ônibus errado, uma vez eu preguntei outra não, quando saiu a numeração do ônibus, então passei a decorar o numo (número), ai não tive muinta difircudade, purquê no trabaio tive de aprendê os numos (números) para numerar os pocesso (processos) ai então numeração é comigo mesmo, mas quando é um lugar que não conheço muito e num sei o numo do ônibus dá no mesmo. Saber os numo (números) já mi ajudou muinto, ir no supemercado e reconhecer os preços, mas sempre fico nervosa na hora da conta, fico com medo de fartá dinheiro. Morro de vergonha. Quando quero comprá outras coisa, vou com meus filhos, marido ou algém amiga para preencher o cheque, ou então, procuro sabê o preço, volto em casa e peço meu marido para inchê o cheque...é humilante essa situação, num sei vê o istrato do banco. Sinto qui farta aprender lê/iscrevê milhó para mi senti uma pessoa inteira. (MM - 38 anos).

"eu vendo AVON, na hora de dizê, as veis eu até me isqueço do preço, até já perdi de ganhá. Dependendo da minha neta, prá depositar o dinheiro e iscrevê os papé. Quando ela num pode peço a um e a outro. Deus sempre me mostra uma pessoa qui fais (faz) tudo prá mim (no Banco) mai fico isperando uma pessoa qui me dê coragem de pedi, ars veiz perco muinto tempo. Passo muinta vergonha. Quando peço a outra pessoa digo qui num tou inxergano direto (direito), ai peço, é uma vergonha" (AA - 53 anos).

Entre os alfabetizandos mais jovens, percebe-se que eles buscam, também algumas estratégias para resolver os problemas com relação à leitura e à escrita, no entanto, parece que é muito mais difícil assumir publicamente a sua condição de indivíduo não-alfabetizado. Talvez essa dificuldade favoreça um pouco mais a busca e a permanência nas experiências de alfabetização, pois no discurso desses alfabetizandos não aparece tão claramente a posição de humilhação.

"nunca falo qui num sei lê, peço os outros, digo qui num sô daqui, que chegei agora aqui e num sei andá muito, na hora de pegá o onibu faço isso" (MH - 16 anos).

"tô aqui já fais dois ano e nunca iscrevi prá casa, não vô pedi prá ninguém iscrevê prá mim, agora que tô apredeno, quando aprendê iscrevo uma carta lá pru meu pessoá e dô nuticia" (EL - 16 anos).

"num falo prá ninguém qui nígém vai acreditar que sô nalfabeto, vai dizê qui tô tão novo...purquê não vai prá iscola...agora num pego mais o onibu errado, mas já pegei muito...voltava andava...andava até pegá o certo" (JO - 19 anos).

De um modo geral, as experiências vivenciadas por esse grupo expressam muitas semelhanças. As dificuldades e as necessidades da leitura e da escrita são maiores na cidade que no campo, no entanto, eles buscam estratégias para solucionar os problemas. Percebe-se, nessas estratégias, a dificuldade de assumir sua condição de indivíduos analfabetos, como se a culpa fosse apenas sua. Camuflam sua dificuldade argumentando que não enxergam direito por estarem velhos ou esqueceram os óculos em casa, memorizando os números dos ônibus, assumindo a condição de moradores novatos na cidade, privando-se de dar notícia a sua família, fato importante para os migrantes. Por outro lado, é bastante positivo o fato de, paralelamente a essas estratégias, ingressarem nas experiências de alfabetização, bastante interessados em solucionar esses problemas de forma definitiva, como uma reação positiva ao contexto que estão submetidos.

3. AS MOTIVAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO

Esta é a parte central do nosso trabalho. Para se compreender e analisar os diferentes tipos de motivações entre os sujeitos dessa pesquisa trabalhamos com os seguintes aspectos:

3.1 quando e porquê surgiu a vontade e/ou a necessidade de ingressar em experiências de alfabetização;

3.2 que forças (motivações) orientadoras da ação de buscar e permanecer nessas experiências de alfabetização;

3.3 expectativas do grupo para com a alfabetização;

3.4 como a experiência de alfabetização contribui como elemento motivador na realização dos interesses desses alfabetizandos.

3.1 QUANDO E PORQUÊ SURTIU A VONTADE E/OU NECESSIDADE DE INGRESSAR NESSAS EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Vários são os motivos que levaram os jovens e adultos a ingressarem nessas experiências de alfabetização; por isso, foi possível agrupá-los a partir de seus distintos interesses.

Um dos sub-grupos é composto por dois sujeitos que residem no Distrito Federal, praticamente desde o início da construção da Capital. Estes indivíduos afirmam que a necessidade e a vontade de tornarem-se alfabetizados sempre existiram, no entanto, a decisão de procurar o curso de alfabetização se efetivou quando entraram para uma igreja protestante. No depoimento de um desses alfabetizandos, fica bem explícito o contexto da tomada de decisão,

"sabia da necessidade de lê/iscrevê...quem num sabi? sempre falei de entrá prá iscola, mas quando passava o aperto, isquecia...Ah! mai quando entrei prá a igreja (Assembléia de Deus), aí foi tudo...eu leio a palavra de Deus porque Deus insina. Ele é o maior professô. Na igreja eu participo de toda cerimonia, dou testemunho (experiência vivida pelo indivíduo quando ele sente a presença de Deus), maisi na hora de comprová na bibia (biblia), não cunsigo achá, num leio para o pubrico (público). É nessa hora que me sinto menor qui as outra pessoa, não participo totarmente (totalmente), então daí resorvi entrá prá iscola, mi matriculei e levo a iscola do mermo jeito que a igreja, assim, coisa sera (séria)" (JD - 61 anos).

Outro sub-grupo de 07 (sete) entrevistados, tomou a iniciativa de se alfabetizar quando perdeu chance de melhorar de função no seu próprio trabalho; isto é, não conseguiu ascensão profissional pelo fato de não ser alfabetizados. Esse grupo envolve pessoas relativamente jovens, entre os quais, a maioria é trabalhador da contrução civil.

"o chefe chamou nós e disse qui tava pricisano de lettricita (eletricista) e bombero de cano d'agua e qui ele gostaria de botá nós nesse trabaio, masi pricisava fazê um cuso (curso) de prepará, qui o salário ia melhorá muito se agente ficasse bon nisso, quando ele falô de leitura, nós só oiamos (olhamos) um pru outro e eu disse um atrás do outro, eu tô fora não é meu querê não, não tenho leitura prá isso dotô, aí os deis (dez) ficaram de fora, então quando abriu o curso aqui, nós tava na porta" (TI - 25 anos).

Para um outro sub-grupo, a vontade e a necessidade de alfabetizar-se parece que sempre existiram. Faltava-lhes as condições objetivas para realizar esse desejo. Esse sub-grupo é composto pela maioria das nossas entrevistadas do sexo feminino, entre elas destacam-se as mulheres "do lar" e as domésticas. As primeiras relatam que sempre tiveram vontade e necessidade de aprender a ler e escrever, mas que em concorrência a esse desejo estavam as tarefas domésticas, as quais ocupam praticamente 24 horas do seu dia; portanto, a decisão de ingressar no curso de alfabetização surge quando os filhos já estão mais crescidos e quando elas têm a coragem de "desobedecer os maridos", como verbaliza uma das nossas entrevistadas:

"o trabaio de uma mãe num acaba quando se fais (faz)

a janta e dá cumida prá todo mundo não... tem de olhá os mininos, o pai chega cansado, aí de mim que falase prá ele, olhá os mininos que eu vinha prá escola...uma vez eu fiz isso.... ele se zangava todo e dizia prá que eu quíria aprendê mais a lê, já tava veia mesmo praquê e dizia outras coisa. Mais quando foi no ano passado, falei cum ele que dessa veis num diantava, eu ia prá iscola de todo jeito e matriculei, istou aqui istudano...o marido tem dia que recrama...vou saíno e num digo nada, venho prá iscola e nem lembro das besteras qui ele diz...Passei tanto tempo prá fazê isso, agora qui os minimos tão grande, venho prá iscola e tenho coragem" (MC - 53 anos).

Para aquelas que trabalham como domésticas, as condições de trabalho, muitas vezes não são favoráveis à frequência aos cursos de alfabetização pela incompatibilidade de horário.

"só arranjava trabaio qui os patrão chegava tarde, aí não podia istudá" (RI - 17 anos).

"as veis (as vezes), num dava certo ficar numa casa muito tempo (o ano inteiro) aí nem começava não, o tempo foi passano e eu sem sabê lê" (JU - 27 anos).

Em geral o ingresso do grupo de domésticas e diaristas nas experiências de alfabetização deve-se à dificuldade de mudar ou de continuar a atividade. As verbalizações atestam essa situação:

"Quando chegei arrumei um imprego, a dona não mi perguntou se eu sabia lê, eu tamém num disse nada, pensei qui dava, ur (os) dia ia passano, quando podia decorava os recado, mar tinha dia qui num sabia quem tinha ligado, todo dia era uma confusão, eu errava tudo, ficava o dia lembrano, quando era na hora, isquecia tudo dos recado, até qui um dia a patroa discubriu que não sabia lê, essa era boazinha e fiquei lá, mar todo dia era muita confusão, aí num deu mai prá ela ficá cumigo, muita pessoa ligava e eu num dava o recado... Fiu atrás de outro...quando perguntava se eu sabia lê, eu num mintia (mentia) não, aí elas não mi dava o imprego...assim foi muito tempo... aqui é muito dificiu de arranjá um imprego assim sem sabê lê. Fiquei muito tempo bateno c'a cabeça, um dia qui perdi o imprego,.... vim de noite

me matriculá, maisi depois arranjei outro e disse qui tava istudano já fais (faz) quase um ano e meio e só vou sair quando aprendê, purquê a minha patroa tem muita paciência cumigo (AA - 53 anos).

Para as entrevistadas (domésticas) mais jovens da amostra, o trabalho doméstico não é assumido como uma profissão definitiva, é apenas um serviço temporário. Essa condição influencia na busca dos cursos de alfabetização, com muito mais intensidade. Assim, a vontade de alfabetizar-se surge quando essas alfabetizandas tomam consciência da impossibilidade de arranjar um emprego como vendedora, balconista, recepcionista, entre outros, sem um mínimo grau de escolarização. Esse fato faz com que elas tenham grande interesse na alfabetização.

Segundo as entrevistadas (domesticas e diaristas), entre os patrões que mais estimulam a frequencia à escola encontram-se os professores.

Para os demais entrevistados dessa pesquisa, a vontade de alfabetizar-se surge, também, mais diretamente ligada às necessidades de manter o emprego, mudar ou ascender no próprio trabalho e lidar melhor com a complexa vida urbana. E portanto, para realizar tais aspirações, buscam e permanecem nos cursos de alfabetização.

3.2 FORÇAS (MOTIVAÇÕES) ORIENTADORAS DA AÇÃO DE BUSCAR E PERMANECER NAS EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta parte, mais especificamente, procura-se compreender e analisar que forças (motivações) orientam a ação de buscar e permanecer nas experiências de alfabetização deste estudo.

As motivações ou forças que orientam as ações direcionadas à alfabetização podem ser agrupadas em três tipos. Esse agrupamento levou em consideração as principais motivações dos sujeitos da pesquisa pois, em quase todos os casos, um mesmo sujeito ingressou e permanece, na experiência de alfabetização com mais de um interesse. Destaca-se, como exemplo, o sujeito que visa aprender a ler e escrever para escrever cartas à sua família distante, ainda que a principal razão seja mudar de

atividade profissional.

Assim, as motivações para a alfabetização foram agrupadas da seguinte maneira:

- mudar de atividade profissional
- ascender funcionalmente no próprio trabalho
- continuar exercendo a profissão
- lidar melhor com a complexidade da vida urbana

Grupo 1

Esses alfabetizandos ingressaram e permanecem nas experiências de alfabetização com o interesse de aprender a ler e escrever para: **MUDAR DE ATIVIDADE PROFISSIONAL.**

Entre os 24 entrevistados dessa pesquisa, 10 sujeitos, declaram que o principal interesse em se alfabetizar está relacionado à mudança de atividade profissional: os ajudantes de pedreiros aspiram ser pedreiros, o lavador e o guardador de carros querem tornar-se mecânicos e as duas mulheres que trabalham como domésticas almejam ser vendedora e recepcionista. Para esses indivíduos, as profissões que estão interessados são atividades mais rentáveis, têm mais status e são menos pesadas. Observa-se que essa motivação é a mais significativa em termos quantitativos, ou seja, quase 50% da amostra querem se alfabetizar para mudar de atividade profissional.

Observa-se, ainda que, essa parcela da amostra é constituída pelos alfabetizandos mais jovens. Para esses alfabetizandos a alfabetização concorrerá para a mudança de condições de vida e de trabalho.

Conclusão semelhante é encontrada no estudo desenvolvido por Sorria que as motivações para a alfabetização relacionam-se com a mudança de atividade profissional e com a possibilidade de obter maiores ganhos em termos salariais.

ASCENDER FUNCIONALMENTE NO PRÓPRIO TRABALHO

Entre os sujeitos da pesquisa, dois indivíduos (funcionário público e auxiliar de vendedor) buscaram e permanecem na experiência de alfabetização motivados a ascender funcionalmente no próprio trabalho.

Esses alfabetizandos demonstraram grande interesse em mudar de função no próprio trabalho, isto é, o funcionário público que pertence a categoria de auxiliar de serviços gerais da Receita Federal deseja tornar-se um agente de apoio do referido órgão e o auxiliar de vendedor, em um vendedor da mesma empresa. No entanto, essa ascensão funcional está condicionada à aquisição da habilidade de leitura e escrita.

No caso específico do auxiliar de vendedor, a alfabetização favorecerá não apenas a ascensão funcional, mas também a manutenção do próprio emprego, pois, por um lado, o campo de vendas requer um mínimo de leitura, escrita e noções de cálculos elementares. E por outro, o mercado de trabalho é bastante concorrido por pessoas com nível de escolaridade bastante elevado comparando com o desse alfabetizando. Consciente dessa realidade ele relata que:

"emprego de vendedor é muito procurado...e por gente com muito sabê (saber) em vista do meu qui só faço conta de cabeça, na conta de cabeça são bon...mais dependendo dos outro prá inchê os papê, a nota do fregês...lá aparece gente do 2º grau prá cima e até com diploma de formado, procurano imprego, se eu não mi cuidá logo qui tô novo, vou ficá de fora e vô fazê o que?" (CE - 15 anos).

CONTINUAR EXERCENDO A PROFISSÃO

Este grupo de alfabetizandos é composto por um dos pedreiros (vinculados à empresa da construção civil) um trabalhador do setor de limpeza e uma diarista.

Para esses sujeitos o principal interesse em se alfabetizar diz respeito a continuar exercendo a profissão. Em seu discurso manifestaram enfrentar atualmente mais dificuldades para exercer suas atividades e percebem suas limitações para manterem-se em seus empregos, pois o mercado de trabalho no Distrito Federal, a cada dia, torna-se mais exigente com relação à qualificação da mão-de-obra o que, implicitamente, está relacionado à escolarização.

Entretanto, esses indivíduos não demonstram perceber a contradição que o sistema capitalista impõe aos indivíduos, ou seja, que ao mesmo tempo, esse sistema requer trabalhadores com qualificação, mas não oferece as condições para essa qualificação (ou escolarização). Excluídos do sistema de ensino, assumem suas limitações como um problema individual, como manifestam estes sujeitos:

"eu dou graça a deus istá nessa impresa, pois tá muito dificiu arrumá imprego em firma com salaro toda semana garantido sem sabê lê...a gente qui num sabi lê fais (faz) muita bestera...istraga coisa purquê num sabi lê os papé,...eu mermo no ano passado passei mais tempo in casa, purquê tive dois acidente de trabaio que quasi murri, se num tivesse numa firma, minha famia tinha passado fomi e eu nun tinha como trabaia, tudo isso purquê num sabia lê as pracas dizeno que o fio tava ligado" (TI - 25 anos).

"é as firma de limpeza num qué mais gente nalfabeta como eu não, eles diz que nós só dá prejuizo ... as veis (as vezes) istraga coisa de limpá e tamem fais (faz) muinta coisa errada, nesses lugar qui agente vai trabaia... eu seio qui agente fais muita bestera sim, eu mermo já troquei o sabão pela cera e foi um danô (dano) quando é uma coisa nova (quando é uma marca nova que eles não conhecem)... Lá no grupo qui eu tô mermo, só eu num seio lê, num seio purquê fiquei, outro dia o chefe mandou um bucado de gente imhora, eles era tudo nalfabeto e pegou gente que tem até a quarta sere (4ª série do 1º grau), e ele falô prá mermo si eu não tratá de aprendê num vai demorá eu ir tamem. Então resorvi aprender a ler, sinão num vou achar outro imprego de limpeza, eu só mau seio fazê é isso mermo (

"eu quero aprender a lê prá podê trabaia pois

antes tinha é muito seiço, agora tá difíciu, quase nenhuma patroa quer ficá cumigo que nun seiô lê, também é chato, eu num leio nen um bilhete se ela deixar, só trabaio cum aqueles pessoa que gostam de mim e quer me ajudá, as veis (vezes) faço coisa errada no trabao, ela me diz uma coisa e não guardo na cabeça e faço uma confusão, troco tudo, mais a culpa é minha não seiô lê, mas prciso continuá trabaiano prá sustentá os fios" (JN - 30 anos).

LIDAR MELHOR COM A COMPLEXIDADE DA VIDA URBANA

A complexidade da vida urbana é aqui entendida como a organização burocrática e tecnológica da sociedade urbana, nos nossos dias. No contexto dessa pesquisa, os alfabetizandos referem-se à complexidade da vida urbana no Distrito Federal, através dos seguintes aspectos: domínio do sistema de endereçamento, autonomia na locomoção dentro da cidade e compreensão dos caminhos burocráticos para ter acesso à escola, aos serviços de saúde, aos serviços bancários e para obtenção de empregos, entre outros.

Três sujeitos manifestaram estes fatores para justificar sua vontade de se alfabetizarem. O domínio das habilidades de ler e escrever são instrumentos para que os indivíduos enfrentem demandas específicas do sistema urbano moderno (movimentação na cidade grande, manejo de documentos e instituições burocráticas, empregos em organizações complexas), pois podem ler nomes de ônibus, endereços, fazer testes de admissão em empregos, lidar com relégio de ponto, preencher formulários e fichas. A capacidade de lidar com essas tarefas, significa mais do que ser capaz de resolver problemas específicos. Significa a possibilidade de lidar com os estímulos normais da sociedade letrada, o que faz com que os indivíduos possam mover-se à vontade no âmbito do mundo letrado dominante. O indivíduo analfabeto parece ter menos autonomia, pois depende de outros para enfrentar os desafios da sociedade letrada.

GRUPO 2

Os alfabetizandos ingressaram e permanecem nos cursos de

alfabetização com o objetivo de aprender a ler e escrever por valores religiosos.

Nesta pesquisa dois sujeitos manifestaram a vontade de aprender a ler e escrever por interesses religiosos, ou seja, para que possam ter uma participação mais ampla na sua comunidade religiosa. Esses sujeitos são, na verdade, os mais idosos entre o grupo de alfabetizandos. Eles, provavelmente, têm poucas expectativas de melhoria profissional e a motivação religiosa adquire maior relevância.

Algumas práticas religiosas como por exemplo, as religiões protestantes parecem exigir mais leitura e escrita que outras. Essas religiões envolvem mais diretamente a participação dos membros no seu ritual, no qual a leitura da bíblia é uma das atividades indispensáveis para o grupo de fiéis. Dessa maneira, os indivíduos analbetos não participam totalmente desse ritual. E portanto, essa não-participação torna-se um elemento motivador para esses indivíduos ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização examinadas nesse estudo.

Grupo 3

Os alfabetizandos ingressaram e permanecem nas experiências de alfabetização com o objetivo de aprender a ler e escrever para satisfazer o campo afetivo (desejo) de:

- escrever cartas à família que mora distante;
- não sentir-se humilhado diante de situações que demandam ler e escrever;
- assinar o nome para fazer documentos.

Cinco sujeitos dessa amostra declaram que são os interesses, do tipo afetivo, acima mencionados, os principais motivos que os levaram a buscar e permanecer nos cursos de alfabetização.

Observa-se que entre esses cinco sujeitos, três são pessoas com mais idade e não possuem experiência escolar.

Os diferentes tipos de motivações para a alfabetização no grupo estudado relacionam-se à integração do indivíduo ao contexto social, econômico e cultural (afetivo) dominante, mas que diz respeito também às representações coletivamente reconhecidas como predominantes e assimiladas pelos entrevistados, a partir de interesses individuais.

- mudança de atividade profissional
- ascensão funcional
- continuar exercendo as atividades profissionais
- lidar melhor com a complexa vida urbana
- religião
- satisfação do campo afetivo

Observa-se, ainda, que apesar dos entrevistados valorizar as "qualidades" da pessoa "educada", não são elas que orientam para a busca e permanência nos cursos de alfabetização. Os fatores que motivam o grupo inserem-se no movimento contraditório da sociedade capitalista em que os trabalhadores (alfabetizando) se descobrem atrelados a um processo de mercantilização de tudo, de moradia, de saúde, de trabalho, de escolarização e como saída buscam a alfabetização para sua inserção na sociedade capitalista.

Antes de tudo, o papel que a educação representa para os grupos populares não é uma escolha deles. Estruturalmente, o papel da educação, tal como o analfabeto a percebe e internaliza, é socialmente determinado, nas condições objetivas do modo de produção capitalista. A educação assume as funções de conservação e de reprodução da "ordem social", através da transmissão da ideologia dominante

Assim, esses jovens e adultos estão motivados a aprender a ler e escrever e têm expectativas com relação à sua alfabetização, isto é, integrarem-se melhor ao contexto social. No entanto, a educação não é apenas um instrumento a serviço da reprodução. Ao mesmo tempo, esta cria, pela sua dinâmica própria, a possibilidade de uma contra-ideologia oposta à legitimação da ideologia dominante, isto é, uma prática educativa com intenção transformadora, inserida num projeto político capaz de repensar as relações entre as classes de uma formação social capitalista.

Para tanto, as experiências de alfabetização devem privilegiar a formação da consciência histórica dos indivíduos, visando ultrapassar a estágio de fragmentação, do senso comum para o estágio histórico-crítico, mediante a formação de uma cultura que responda às exigências da nova classe.

3.3 EXPECTATIVAS QUE O GRUPO TEM COM RELAÇÃO A SUA ALFABETIZAÇÃO

O termo expectativa está sendo entendido, nesse estudo, como a realização dos interesses desses alfabetizados no futuro próximo. Neste item vamos examinar as expectativas do grupo com relação a sua alfabetização.

As expectativas do grupo com relação a alfabetização são, em primeiro lugar, tornarem-se alfabetizados, isto é, portadores das positivas características associadas a esta condição. Em segundo lugar, as expectativas predominantes coincidem com as motivações que os levam a ingressarem e permanecerem nas experiências examinadas. Assim, no grupo 1 elas relacionam-se à mudança de atividade profissional, à ascensão funcional, permanência mercado de trabalho e melhor domínio da complexa vida urbana.

No grupo 2, a expectativa predominante liga-se a interesses religiosos. E no grupo 3, as expectativas envolvem satisfação no campo afetivo - interação com a comunidade e seus familiares e auto-afirmação na sociedade.

É importante reitarar que as expectativas predominantes em cada grupo são as mais evidenciadas nos discursos dos entrevistados. No entanto, observa-se que, em geral, todos partilham dos vários tipos de expectativas aqui examinadas.

Percebe-se diferenças entre os grupos etários em relação à sua própria alfabetização. Os jovens vêm a alfabetização fundamentalmente como um instrumento de mudança das condições de vida e de trabalho e os mais idosos direcionam seus interesses prioritários à satisfação do campo afetivo e aos interesses religiosos.

3.4 A EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Para o grupo de alfabetizandos dessa pesquisa, ter acesso à escola e poder frequentar uma experiência de alfabetização, é muitas vezes considerado como um elemento motivador na realização de seus interesses, pois alguns argumentam que as oportunidades de acesso ao ensino na idade própria foram limitadas por falta de escolas, de tempo e ainda, pelas condições de vida e de trabalho.

Particularizando alguns detalhes apontados pelo alfabetizandos sobre a contribuição destas experiências para motivá-los a ingressarem e permanecerem nos cursos de alfabetização pareceu-nos que as atividades do Paranoá e do SECONCI são vistas como as mais favoráveis na realização dos interesses desses alfabetizandos.

Os alfabetizandos das experiências do Paranoá e do SECONCI ressaltam como pontos positivos os aspectos pedagógicos das experiências: dentre eles, a metodologia, o número de horas/aula e o número de alunos por turma. A metodologia pedagógica utilizada pelas referidas experiências está mais direcionada aos seus interesses, isto é, trabalha textos e frases, a partir de situações vividas no dia no dia pelos alfabetizandos, o número de hora/aula é compatível com a realidade quotidiana desses alfabetizandos, ou seja, respeita o tempo de capacidade de assimilação desses trabalhadores; e ainda que, o pequeno número de alunos por turma favorece a aprendizagem dos mesmos, pois permite maior atenção do professor e o trabalho torna-se mais organizado.

Com relação ao material didático, esses alfabetizandos não se colocam como insatisfeitos, mas deixam claro que gostariam de possuir um livro didático (cartilha). Quanto aos aspectos materiais, os alfabetizandos do Paranoá, mais particularmente, e os da experiência do SECONCI expressam que o horário e a localização das experiências favorecem a continuidade do processo de alfabetização, pois facilitam a frequência. Os alfabetizandos dessas duas experiências não fizeram qualquer referência ao espaço físico. No caso dessas experiências, o espaço físico é adequado ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Quanto aos aspectos sócio-políticos (forma de ingresso, caráter de organização da experiência, objetivos da experiências) os alfabetizandos não fizeram nenhuma referência a esses

aspectos. Parece, ao nosso ver, que para esses sujeitos, o problema do analfabetismo é visto como um problema individual e a solução do mesmo virá com o ingresso em um curso de alfabetização que satisfaça as condições de frequência. E a permanência advém do interesse particular de cada um (as motivações) e da aprendizagem da leitura e da escrita, cujo resultado depende de vários fatores. Dentre eles, destaca-se a realização de uma proposta metodológica compatível com os interesses desses alfabetizandos.

Já os alfabetizandos da experiência de Ceilandia - FEDF não dispõem das mesmas condições de trabalho das demais. Com relação aos aspectos materiais, o horário de início das atividades é 19:00 horas, o qual muitas vezes torna-se incompatível com o horário de retorno desses alfabetizandos do trabalho. Outra dificuldade apontada pelos alfabetizandos dessa experiência é quanto ao número de alunos por turma. O Programa Supletivo de Ceilandia realizado na Escola Classe 48 matriculou 37 alunos para a fase de alfabetização em uma única turma com apenas um professor.¹ Qual trabalho de qualidade poderá ser desenvolvido com uma turma de alfabetização tão numerosa como essa? Os alfabetizandos reclamam que, pelo fato da turma ser grande, o professor não lhes pode dar muita atenção; apontam, ainda, dificuldades de concentração nas atividades por conta do barulho.

Com relação ao material didático, os alfabetizandos dessa experiência transmitem mais satisfação que os alunos das demais, pois trabalham com um livro didático,² expressando a concepção de escola tradicional internalizado por eles. Todo aluno tem um livro "para estudar" (SE- 15 anos).

As condições do trabalho pedagógico, segundo a própria professora de Ceilandia, são inadequadas pois os únicos recursos didáticos disponíveis são giz e quadro-de-giz. Pinto (1982) chama a atenção de que "...a aprendizagem da leitura e da escrita requer um certo grau de abstração, e para trabalhadores imersos no mundo concreto, essas dificuldades tornam-se ainda maiores." (p. 58) Portanto, as atividades pedagógicas devem levar em consideração esse aspecto partir de materiais concretos para posterior introdução de atividades mais abstratas.

1. Dados relativos a janeiro de 1993.

2. Livro didático - Oficina das Letras utilizado pelos alfabetizandos dessa experiência foi editado por Isabella Pessoa M. Carpaneda e Angiolina D. Bragança, São Paulo, FTD.

Observa-se que, para a maioria desses alfabetizandos, a escola que estão frequentando é, em geral, ótima. Quando reclamam, colocam a dificuldade de aprender em si próprios, pois têm a "cabeça dura para o estudo". Nunca na possibilidade de terem direito a uma turma menor, melhores condições físicas ou pedagógicas mais adequadas à sua realidade. Tal leitura da realidade, portanto, camufla uma visão mais ampla sobre os seus direitos à uma alfabetização de qualidade.

4. MOTIVAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO, POLÍTICO E CULTURAL DO DISTRITO FEDERAL

Esta parte discute, rapidamente, as motivações para a alfabetização e contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal, a partir da ótica dos alfabetizandos das experiências examinadas.

A análise das motivações que levam jovens e adultos ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização sugere que elas podem ser resumidas em uma fórmula básica: "expectativa de uma melhor integração social". Estas motivações têm diferentes significados para os entrevistados, dependendo da maior ou menor possibilidade de realizar seus interesses dentro do contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal.

Um dos interesses predominantes entre esses alfabetizandos é o de aprender a ler e escrever para melhorar as condições materiais de vida que dependem, cada vez mais, na sociedade urbana que se moderniza, de um certo nível de instrução.

Nesse sentido, o Distrito Federal não se diferencia de qualquer outro centro urbano do país; ao contrário, as exigências com relação a leitura e a escrita parecem ser ainda maiores que em outros lugares. Elas referem-se ao sistema de endereçamento da cidade, o qual está calcado na lógica do código escrito. Para os indivíduos não alfabetizados, esse sistema dificulta a locomoção, a autonomia e a interação com o espaço. Tais dificuldades são ressaltadas pela maioria dos alfabetizandos, como no discurso abaixo:

"quem num sabi lê aqui passa aperto, demora de pegá os indereço, num tem rua é tudo quada, conjunto e tudo parece iguá. Olha, lá no prano, os brocos (blocos) tudinho iguazinho...quando agente as veis (vezes) vai percurá um indereço de um imprego, fita até tonto, num sabi... e as pessoa num informa deireitp (direito), muitas veis já perdi imprego e muito tempo e até hoje ainda mi bato prá achá o indereço de um lugá qui nunca fui, até conheceno as veiz (vezes) mi atrapaio" (JN - 30 anos).

Outro ponto levantado pelos sujeitos da amostra refere-se ao mercado de trabalho. Para eles, o Distrito Federal possui um mercado de trabalho pequeno, o qual concentra-se, ainda em torno de atividades administrativas do setor público. A partir dessas características, o campo de trabalho tende a ser mais competitivo e mais exigente, com relação ao conhecimento formal, que em outros lugares do País. Nesse contexto, as oportunidades de trabalho destinadas aos indivíduos não-alfabetizados tornam-se ainda menores, como expressa um dos nossos entrevistados:

"aqui até sê lixero e impregada de famia tem qui sabê lê e iscrevê, onde já se viu um coisa dessa assim. Nós num tem chance de melhorá de vida se num aprendê a lê aqui não, não tem jeito" (CE 15 anos)

"outro dia fui percurá imprego, sô ajudanti de pedrero, quando chegei lá tinha gente qui nun acabava mais... o engehero mi disse: olhe, aqui nós num pega gente nalfabeto, lá fora tem um bucado de gente qui sabi lê, prueque ficá cum ocê qui nun sabi lê, só vai mi dá dô de cabeça...num feiz (fez) mais pergunta e mandou entrá outra pessoa" (AN 42 anos).

Outro fator manifestado pelos entrevistados foi o alto custo de vida do Distrito Federal. Eles afirmam que a cada momento torna-se necessário buscar trabalhos mais rentáveis para garantir a sua sobrevivência e da sua família. Nesse contexto, os indivíduos não-alfabetizados enfrentam grandes problemas e o Distrito Federal, lugar escolhido para a realização do seu projeto de vida, não tem oferecido muitas condições de melhoria. Assim, pouco a pouco, vão desfazendo-se os sonhos e as fantasias que os trouxeram para o Distrito Federal, pois as oportunidades de trabalho acessíveis a esses sujeitos são caracterizados como

pesados (rudes), com remuneração muito baixa.

Observa-se que a maioria dos entrevistados reconhece que suas motivações para alfabetização são condicionadas pelo contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal. Esses alfabetizandos descobrem-se atrelados e, ao mesmo tempo, excluídos do sistema de produção capitalista. Essa afirmativa fica mais clara quando examina-se os interesses que levam jovens e adultos a integrarem-se e a permanecerem nessas experiências de alfabetização: quase metade da amostra afirma que as motivações para a alfabetização estão ligadas à mudança de atividade de profissional e à ascensão funcional, com o objetivo de aumentar a renda e garantir melhores condições de vida, uma vez que nem cogitam a volta à terra de origem, como expressa um dos nossos entrevistados:

"aqui tá rui, lá tá pió, noís num pode nem pensá de vortá. Praquê? Prá morrê de fomi. Morre aqui mermo. Esses políticus qué é isso mermo, qui os pobri morra de fomi, tabaie muito prá da boa vida a eles" (AM - 45).

Para um pequeno grupo, o interesse em alfabetizar-se está ligado a continuar exercendo a sua profissão vez que o mercado de trabalho é pequeno e, portanto, mais exigente com relação ao conhecimento formal (ler e escrever). Para o terceiro grupo, as motivações para a alfabetização relacionam-se com a compreensão do funcionamento (organização) do Distrito Federal (endereçoamento, instituições e serviços essenciais). A alfabetização permitirá mais autonomia e maior acesso aos serviços essenciais.

Acredita-se que a análise teórica não está encerrada, poderia, ainda, ser desdobrada. Segundo Michelat, a análise qualitativa não tem fim. É sempre possível continuar a interpretação. Acredita-se, ainda, que esse estudo cumpriu com os objetivos propostos. Dentre eles, o de ampliar a reflexão e o significado da alfabetização de jovens e adultos.

CONCLUSÕES

O foco principal da presente investigação reside na tentativa de compreender os diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos ingressarem e permanecerem nas experiências de alfabetização examinadas nesse estudo e a relação existente entre essas motivações e contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal.

O objetivo desta análise é o de identificar fatores que contribuem para o ingresso e a permanência destes sujeitos nestes programas, visando contribuir para a maior eficiência de seu funcionamento, bem como para a formulação de política mais adequadas à realidade dessa parcela da população.

No plano teórico, procura-se situar a alfabetização de jovens e adultos no contexto brasileiro, explicitando as características e tendências das concepções da alfabetização e as motivações de ordem sócio-econômicas, políticas e culturais de jovens e adultos para a sua própria alfabetização. Um apanhado histórico da literatura sobre educação e alfabetização de jovens e adultos retrata os interesses da classe hegemônica na questão: - ampliação das bases eleitorais, maior incremento no processo de industrialização e desenvolvimento econômico brasileiro e sedimentação e recomposição do poder político.

Observa-se que, a história da educação de adultos assim como a educação oficial traz as marcas de uma visão elitista da dinâmica social. Uma dessas marcas é seu caráter "estatal e institucional", isto é, nesta visão o Estado e as instituições escolares que criam ou mantêm são o eixo central da história; os governantes, suas políticas e as leis são os únicos sujeitos dessa história. No entanto, há outros atores sociais que são ignorados nessa trama. Assim, a partir da interpretação que a história oficial oferece não se pode perceber se o povo foi apenas agraciado com a educação oferecida ou se foi o sujeito central de um longo processo de pressões e lutas. Pouco ou nada sabemos sobre quem eram esses jovens e adultos para quem os governantes planejaram e legislaram. Pouco nos disseram sobre as representações que os indivíduos analfabetos faziam da educação, sobre as suas lutas, suas crenças e aspirações; pouco nos disseram, ainda, sobre a democratização da escola e seus nexos

com os processos de inserção, proletarianização e resistência em que os indivíduos não-alfabetizados agiram como ator social e político.

Dessa maneira, a história oficial acaba por fortalecer a imagem do Estado e das elites como únicos sujeitos de história e a imagem do povo como incapaz de ser ator social, responsável, enquanto não for devidamente "educado".

O referencial teórico discutido nesse trabalho nos revelou que tem havido um enorme esforço no sentido de compreender as funções sociais da educação. Neste particular, uma contribuição inestimável foi fornecida pelos estudos feitos sobre a teoria da reprodução. Estes concluíram: a) ser a educação socialmente determinada; b) que a sociedade onde vivemos, por alicerçar-se no modo de produção capitalista de produção, é dividida em classes sociais com interesses opostos; c) e finalmente, que a classe dominante, por isso recalca os interesses e a ideologia das classes subalternas. Coerentes com estas conclusões, os teóricos estruturalistas-marxistas julgam completamente sem sentido fazer propostas pedagógicas tendo em vista que a prática da educação no contexto capitalista não pode ser diferente.

No entanto, a concepção elaborada pelos estruturalistas-marxistas da educação teve grande mérito em desocultar o papel exercido pela educação na reprodução do sistema das classes sociais. Mas pelo fato de tal análise encontrar-se presa à vertente do determinismo econômico, pouco esclarece sobre as possíveis rearticulações e redefinições político-ideológicas que possam estar sendo gestadas por intermédio da prática educativa.

Para se compreender melhor essas rearticulações e a luta das camadas populares por educação, reporta-se à concepção dialética de educação que permite interpretar as interrelações entre as realidades objetivas e subjetivas, isto é, entre a infra e a superestrutura. Este caminho foi esboçado por Marx e aprofundado entre outros por Antonio Gramsci. Para este autor, as vinculações orgânicas entre a infra e a superestrutura de uma determinada formação social constituem um "bloco histórico", no interior do qual se dá a luta de classe visando a direção da sociedade ou hegemonia de uma classe sobre a outra.

A partir do conceito gramsciano de hegemonia, passamos a analisar as relações entre educação e hegemonia, que por si só já demonstram a natureza dialética do "que fazer" educativo.

Nesta reflexão, trabalhamos com três questões básicas: a) entendimento da educação como projeto político que se vincula à dialética de classe; b) o papel da educação na reelaboração do saber, da cultura e da visão de mundo do grupo onde a educação se insere; e c) as relações de poder que se estabelecem e se formam mediante a ação pedagógica, ou seja, a contribuição da educação na reprodução de relações de poder autoritárias ou na gestação de relações de poder não dominadoras.

Em seguida, analisa-se as principais teorias educacionais com o objetivo de perceber as concepções de alfabetização por eles propostas. Percebemos que, de um modo geral, as teorias educacionais formulam suas propostas de alfabetização de jovens e adultos sem levar em consideração as características dessa clientela tais como, experiências de vida e de trabalho, dificuldades de aprendizagem e seus reais interesses. Por isso, diferentes programas de alfabetização de jovens e adultos terminam elaborando propostas muito semelhantes à alfabetização de crianças, ou seja, infantilizando os jovens e adultos.

Em termos de realidade empírica, nossa atenção concentrou-se na análise das motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências de alfabetização, a partir da ótica dos próprios alfabetizandos, inseridos em três experiências distintas de alfabetização de adultos. O grupo estudado é constituído por alfabetizandos, trabalhadores braçais sem qualificação ou semi-qualificados, que desenvolvem atividades caracterizadas como atividades manuais e de baixa remuneração. Portanto, mal conseguem sobreviver, pois a renda percebida varia de 1/2 a 2 1/2 salários mínimos.

Uma das características do grupo, portanto, é o estado de pobreza generalizado, que os torna uma massa de "despossuídos do sistema". Sobrevivem com grandes dificuldades, posto que as condições de trabalho e a remuneração estão muito aquém de permitir a uma família viver com dignidade.

A parte nuclear do nosso estudo constitui-se na análise e compreensão dos diferentes tipos de motivações que levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências de alfabetização, bem como da relação existente entre essas motivações e o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal.

Para compreender as motivações para a alfabetização entre os

membros deste grupo, busca-se apreender a sua concepção de educação, a partir de quatro temas geradores: finalidades da educação, concepção de pessoa educada e de pessoa analfabeta e sua análise sobre a própria educação.

Observa-se que o grupo atribui um valor positivo à educação, sendo a finalidade predominante aquela de saber portar-se em sociedade. Para esses entrevistados, a educação é a ação de "ensinar como tratar as pessoas", "de ensinar boas maneiras" "dirigir-se aos outros", "saber falar", "respeitar os mais velhos". Enfim, a educação é a ação através da qual se adquire as qualidades de pessoa educada, e inclui portanto, os atos de aprendizagem de habilidades de leitura e escrita.

Quanto às representações do grupo sobre pessoa educada, a imagem predominante é quase sempre precedida dos mesmos comentários e palavras usadas para definir as finalidades da educação. A pessoa educada, para a maioria deles, é aquela "que sabe viver em sociedade", isto é, "sabe falar", "sabe se dirigir aos outros", "sabe conversar", "sabe ser polido e amável".

Com relação à concepção de pessoa analfabeta, o grupo verbaliza unanimemente uma concepção quase oposta à de pessoa educada, isto é, o analfabeto é o indivíduo que não tem valor pois e não possui nenhum conhecimento (aquele que não sabe nada). Tal postura, por um lado, evidencia sua suposição de que as qualidades de pessoa educada sejam adquiridas no processo de escolarização. Por outro lado, essa postura parece supervalorizar a passagem do indivíduos pela escola. Até que ponto a escola por si só desenvolve todas as qualidades de pessoa educada nomeadas pelo grupo?

Assim, a concepção desses sujeitos acerca da pessoa analfabeta parece simplista e fragmentada. Eles próprios, sendo analfabetos, não reconhecem o valor da sua experiência e a importância da sua cultura no contexto social.

Esse modo de pensar reflete-se na análise que a maioria faz sobre a sua própria educação. Esses alfabetizando são conscientes de não possuir as qualidades de pessoa educada; definem-se, portanto, como pessoas não-educadas; desvalorizam a si próprios e, muitas vezes, dificultam o processo de aprendizagem; pois não acreditam no seu potencial e capacidade de superação de suas dificuldades.

Gramsci ao estudar a realidade ideológica e cultural dos setores populares, mostra que as concepções de mundo desses grupos caracterizam-se pela heterogeneidade e, mais ainda, que este processo de fragmentação do conhecimento corresponde à fragmentação da consciência. Na raiz desta constatação encontra-se o fato de que estes grupos pensam o mundo, no mais das vezes, com base numa concepção de mundo imposta mecanicamente. O saber resultante se apresenta como um mosaico de contribuições variadas e discordantes entre si, cujos elementos são formados, basicamente, pela tradição e pela contaminação ideológica das classes econômicas, políticas, e culturalmente dominantes.

No início do presente trabalho havia uma série de indagações. Dentre elas, destacam-se como pontos norteadores da pesquisa:

Que motivações levam jovens e adultos a ingressarem e a permanecerem nas experiências estudadas?

Há relação entre essas motivações e o contexto sócio-econômico, político e cultural do Distrito Federal;

A concepção de educação que o grupo tem influencia na busca e na permanência nos cursos de alfabetização examinados?

Quais os fatores de retenção dos alfabetizandos nas experiências de alfabetização estudadas?

Esta parte remete novamente às questões, tentando recolher as elucidações que se foram desdobrando nos passos anteriores e somando-lhes novos questionamentos. Cada conclusão a seguir reporta-se, destarte, a uma hipótese de trabalho.

1- MOTIVAÇÕES

Pode-se perceber nos discursos dos nossos entrevistados que as motivações individuais de fato influenciam o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas nesse estudo, pois ao tomar a decisão de ingressar nas experiências, o fazem por um interesse particular e não movidos por questões coletivas.

Oberserva-se, ainda, estas motivações individuais visa predominantemente à integração ao contexto social. Acredita-se que tal postura liga-se ao fato de perceberem-se incluídos e

excluídos do modo de produção capitalista e reconhecerem a educação como um instrumento de mobilidade social.

Dessa forma, os entrevistados aderem às representações coletivas reconhecidas como válidas e confirmam assim, na educação, o aspecto posto em evidência pela sociedade de classe: é a educação que materializa a divisão social. Eis por que, segundo esses sujeitos, caso o Brasil tentasse resolver os problemas educacionais, também seriam resolvidos os problemas sociais. Ao tomarem esta posição, deixam de lado o aspecto fundamental e positivo da educação que é a dominação da natureza e põem em evidência, em nome de um progresso individual e da sociedade, o aspecto negativo da educação que é a dominação social por ela engendrada.

As motivações para a alfabetização, predominantes no grupo, apresentam-se como um dos resultados do processo de condicionamento realizado dentro de uma sociedade determinada e não como uma via de apreensão das transformações sociais.

Nos discursos e conversas com os alfabetizandos pode-se perceber que o valor positivo atribuído à educação influencia consideravelmente o seu ingresso e permanência nos cursos de alfabetização. Se não reconhecessem esse valor talvez não buscassem a alfabetização para realizar seus interesses; tentariam outro caminho, como por exemplo, isto é, lutariam para serem aceitos na sociedade como indivíduos analfabetos.

2 - ESTRUTURA DAS EXPERIÊNCIAS

Nessa pesquisa, de um modo geral, os fatores pedagógicos parecem contribuir de modo significativo para a permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas. Não influenciam o ingresso propriamente dito, pois, quando matriculam-se, não procuram saber acerca da que metodologia, da formação do professor, do número de horas/aula ou da quantidade de alunos por turma. Para eles, esses aspectos são definidos pela coordenação ou direção da escola e não lhes cabem interferir.

No decorrer do processo, no entanto, os aspectos pedagógicos são fundamentais para a permanência desses alfabetizandos nas experiências examinadas, apesar de que nem todos os alfabetizandos acham-se com direito de opinarem sobre a questão.

Os entrevistados da experiência do SECONCI e os da experiência do Programa Supletivo realizado em Ceilandia manifestam que a direção do processo de ensino aprendizagem cabe à professora e a diretora da escola: essas pessoas têm mais saber e portanto, têm autonomia para escolher o que é melhor para seus alunos.

Tais colocações expressam claramente uma crença veiculada pela a escola tradicional e pela sociedade como um todo. O professor, por ter mais conhecimento, tem a função de organizar todo o processo de ensino aprendizagem; aos alunos, cujo conhecimento é menor, cabe executar as tarefas ordenadas pela autoridade do professor.

Já os alfabetizandos da experiência do Paranoá verbalizam uma posição diferente sobre essa questão. Para eles, os aspectos pedagógicos são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e cabe a eles discutirem - em conjunto com a equipe da coordenação no Fórum (momento de reflexão do processo ensino-aprendizagem realizado pelos representantes dos alfabetizandos, alfabetizadores, técnicos, professores e alunos da UnB) - "quando as coisas não vão bem com a turma"; sentem-se, portanto, corresponsáveis na direção do processo de ensino aprendizagem.

Observou-se, também, que os aspectos contextuais favorecem o ingresso e a permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas. O horário de início das atividades e a sua localização são aspectos importantes para garantir-lhes a frequência e assiduidade regular nas aulas. Os alfabetizandos do Paranoá e os da experiência do SECONCI, manifestaram de modo claro que os horários são extremamente compatíveis, permitindo maior frequência e assiduidade às aulas.

Os aspectos sócio-políticos parecem não influenciar o ingresso nem a permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas. Critérios como proximidade à residência e compatibilidade com o horário de trabalho parecem mais importantes que aspectos organizacionais e pedagógicos. Ao nosso ver, essa postura está relacionada ao fato das motivações para alfabetização caracterizarem-se como interesses individuais, visando à integração ao contexto social e não de caráter coletivo direcionados às transformações sociais.

3- PERFIL DOS ALFABETIZANDOS

Nas experiências examinadas, a idade mais baixa não se caracteriza como marca que influencia o ingresso e a permanência dos alfabetizandos. Encontra-se alfabetizandos entre 15 e 61 anos de idade o que comprova demanda generalizada em todas as faixas etárias.

O contato com a realidade urbana parece exercer maior influência no ingresso e na permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas. Nossa amostra é formada por uma maioria de alfabetizandos de origem rural, os quais afirmam, em seus discursos, que a necessidade de aprender a ler e escrever é muito maior na cidade; portanto, parece pertinente afirmar que eles ingressaram nos cursos de alfabetização para melhorarem as condições de vida no meio urbano.

Com relação a hipótese sobre o vínculo empregatício autônomo do alfabetizando não foi possível obter uma confirmação dessa hipótese, pois os dois sujeitos dessa amostra que trabalham como autônomos verbalizaram que querem ter um emprego fixo, mas esse não foi o seu principal interesse para ingressar nos cursos de alfabetização, suas motivações para a alfabetização são a mudança de atividade profissional para obter melhores condições de vida.

Quanto à influência da prática religiosa no ingresso e permanência dos alfabetizandos nas experiências examinadas, sem dúvida, nessa amostra, ela não é bastante clara. A motivação para a alfabetização de um grupo foi a prática da religião protestante, mas o número de sujeitos é muito pequeno o que não permite uma generalização.

A partir dessas considerações, fica claro que os jovens e adultos têm interesses e expectativas concretas ao ingressar nas experiências de alfabetização. Portanto, cabem às instituições governamentais e não-governamentais levarem em consideração esses interesses, quando formulam as propostas educativas para jovens e adultos.

Dar atenção aos reais interesses dos jovens e adultos poderá possibilitar a aquisição da habilidade de leitura e escrita a um número bem maior de sujeitos não-alfabetizados que não tiveram acesso à escola na idade própria. Consequentemente ampliará o espaço da cidadania dessa parcela da população vez que a alfabetização é considerada um dos componentes fundamentais para exercício dos direitos de cidadãos.

Considerar as motivações para a alfabetização entre jovens e adultos na elaboração de programas e propostas educativas parece contribuir para a redução da evasão entre essa parcela da população.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L., **Aparelhos Ideológicos do Estado**, 2ª ed., Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- ANDRADE, A. C., **Indicadores educacionais para a periferia urbana definidos a partir de um enfoque de política social**, Brasília, 1981 (mimeo).
- ANGELINI A. L., **Motivação humana: realização e progresso social**, Rio de Janeiro, J. Olimpio, 1973.
- ARANTES, A. e LIMA H., **História da Ação Popular da JUC ao PC do B**, São Paulo, Alfa-Omega, 1984.
- BARQUERA, H., Las principales propuestas pedagógicas en América Latina **in** LATAPI P. & CASTILO A. **Lecturas sobre educação de adultos en América Latina**, Patzuarro, UNESCO- CREFAL, 1985.
- BARREIRO, J., **Educação popular e conscientização**, Petrópolis, Vozes, 1980.
- BERLINCK, M. T., **O centro popular de cultura**, Campinas, Papirus, 1984.
- BEISIEGEL C. DE R., **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**, São Paulo, Pioneira, 1974.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C., **A Reprodução, elementos para uma teoria do ensino**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- , **Economia das Trocas Simbólicas**, São Paulo, Perspectiva, 1974.
- BRANDÃO, C. R., **Educação alternativa na sociedade autoritária**, Seminário sobre Educação popular, IBRADES/Centro Leao XIII, RJ, 1983.
- , **Educação popular**, São Paulo, Brasiliense, 1986.

CALVO, J., O homem e suas raízes históricas, **Revista Pioneira**, São Paulo, 1973.

CARONE, E., **A República Velha**, São Paulo, Difusão Europeia do livro, 1970.

CARDOSO, F. H., **As políticas sociais na década de 80: novas opções?** Simposio Internacional sobre as políticas de desarrollo social, Santiago, UNICEF/ILPES, 1982.

CARIOLA P., **Educación y participación en América Latina**, Santiago, CEPAL, 1980.

CASTILLO, A. LATAPI, P., Educação não formal de adultos na América Latina: Situação atual e perspectivas da educação de adultos, in **Educação de adultos na América Latina**, Campinas, Papirus, 1985.

CAVALCANTI, P., **O caso eu conto, como o caso foi: Da Coluna Prestes à queda de Arraes**, São Paulo, Alfa-Omega, 1978.

CEPAL el desarrollo da América Latina y sus repercusiones en la educación. Alfabetismo y escolarid básico **Cadernos do CEPAL** nº 41, Santiago, out/1982 .

CHARLOT, B., **A mistificação pedagógica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Comisión Interagencial (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL) **Declaración Munidial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje**, Nova York, 1990 (mimeo).

Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização e Cidadania **Alfabetizar e Libertar**, Brasília, 1989, (mimeo).

COSTA, B., Para analisar uma prática de educação popular **Cadernos de educação popular**, Petrópolis, Vozes-Nova, 1980.

CUNHA, L. A., **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

- DEWEY, J., **Vida e educação**, 7ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1971.
- DUBOSE, Jr. & PIERRE, W., **Objetivos da Cruzada ABC**, in **Relatório da Cruzada ABC - MEC**, julho/1967, snt.
- DURKHEIM, E., **Educação e Sociedade**, 9 ed., São Paulo, Melhoramentos, 1973.
- FÁVERO, O., (ORG) **Cultura popular/ educação popular: Memórias dos anos 60**, Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- FREIRE, P., **Educação como prática de Liberdade**, 3 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P., **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- , **Educação e mudança**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- FREDERICO, C., **Consciência oporária no Brasil**, São Paulo, Ática, 1978.
- FREITAG, B., **Escola, Estado & Sociedade**, 6 ed. São Paulo, Moraes & Cortez, 1986.
- FURTADO, C., **Formação Econômica do Brasil**, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959.
- GADOTTI, M., **Concepção dialética da educação da educação brasileira** **Rev. Educação e Sociedade** São Paulo, março/1981
- , **Concepção Dialética da educação: um estudo introdutório**, 2 ed. São Paulo, Cortez e Moraes: Autores associados, 1983.
- GAJARDO, M., **Educación de adultos en América Latina: problemas y tendencias**, Santiago, UNESCO-OREALC, 1983.
- GHIRADELLI, P. Jr., **Introdução à Evolução das Ideias Pedagógicas no Brasil** in **Revista Educação e Sociedade**, nº 26, São Paulo, abril/1987.

- GOLDMANN, L., **Ciências humanas e filosóficas**, São Paulo, Difel, 1976.
- , **Dialética e Cultura**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, A., **Os intelectuais e a Organização da cultura**, 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- , **A concepção dialética da história**, 7. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.
- , **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HEMSTRA, N. W. e MC FARLING L. H. **Psicologia ambiental**, São Paulo, EDUSP, 1978.
- HUIDORO J. E., **Seminário Internacional de Educação básica para jovens e adultos in Necessidades e políticas: pontos para um debate**, Brasília, Educar/OEA/ILCA, 1985.
- INFANTE, M.I., **Acerca de los supuestos de la alfabetización in TORRES C. A. (coord.) Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina**, México, CEE, 1983.
- INNOCENTI, M., **O conceito de hegemonia em Gramsci**, São Paulo, Tecnos, 1979.
- JANUZZI, G.M., **Confronto Pedagógico: Paulo Freire - Mobral**, São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- KAPLÜN, Mario, **Havia nuevas estrategias de la educación non-formal em América Latina**, Santiago, UNESCO/ORELC, 1983.
- KOSIK, L., **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LÊNIN, V. I., **Uma grande iniciativa, in Obras Escolhidas**, Lisboa, Edições Avante, 1979, tomo 3.
- LEVI-STRAUSS, C., **Tristes Tópicos, in BRANDÃO, C., Saber e Ensinar**, Campinas, Papirus, 1986.

LEWIN, H. Reflexões sobre a educação de adultos como um prática social do Estado. **Revista Bras. de Estudos Pedagógicos**, nº 149, Brasília, jan/abril, 1982.

LOMBARDI, F., **Gramsci, idéias pedagógicas**, Pillas, 1977.

LOURENÇO FILHO, M. B., Introdução à Educação de Adultos **in** Fundamentos e Metodologia do Ensino Supletivo SEA/MES/DNE - Relatório do Serviço de Educação de Adultos, Rio de Janeiro, 1947.

-----, Discurso na Sessão de Encerramento do I Congresso de Educação de Adultos de 1947 **in** Anais do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, Rio de Janeiro, 1950.

MACCIOCHI, M. A., **A favor de Gramsci**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MACHADO, L. & MAGALHÃES, T. Q. **IMAGENS DO ESPAÇO: imagens de vida** (estudo sobre Brasília), trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPOCS, São Paulo, /1984, Série Antropológica nº 46 Brasília-DF.

MADEIRA, M.C., A educação vista pelo analfabeto, **Revista ANDE**, nº 08, São Paulo, 1984.

MANNHEIM, K. & STEWART, W.A.C., **Introdução à Sociologia da educação**, São Paulo, Cultrix, 1972.

MARINHO, I. P., Programas educativos para adultos e sua integração com planos nacionais de desenvolvimento (trabalho apresentado no II Congresso Nacional de Educação de adultos **in** Relatório Anual do SEA e DNE, Rio de Janeiro, out/1963.

MARX, K. & ENGELS, F., **Contribuição à crítica da economia política**, Lisboa, Estampa, 1971.

-----, **Críticas da educação e do ensino**, São Paulo, Moraes, 1978.

MÁXIMO, A. C., **Os intelectuais orgânicos na educação escolar: a consciência necessária para as transformações possíveis**, (dissert. de mestrado - PUC), São Paulo, 1987.

MOCHOVITCH, L. G., **Gramsci e a escola**, São Paulo, Ática, 1988.

MORAES, M. **Estudos Filosóficos**, São Paulo, Cultrix, 1973.

MURRAY, E. J. **Motivação e Emoção**, Trad. de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

NAGEL, J. & RODRIGUEZ, E., **Alfabetização: políticas e estratégias na América Latina e o caribe** OREALC/UNESCO, 1982.

NOSELA M. L., **As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos**, São Paulo, Cortez & Moraes: Autores associados, 1979.

ORTIZ, R., **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**, São Paulo, Brasiliense, 1985.

-----, **A consciência fragmentada** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

PAIVA, V., **Estado e educação popular: recolocando o problema in A questão política da educação popular**, São Paulo, Brasiliense, 1980.

-----, **Educação popular, educação de adultos**, 3 ed. São Paulo, Loyola, 1985.

PARRA, R. et ali, **A educação popular na América Latina**, São Paulo, Graal, 1984.

PINTO A. V., **Sete lições sobre a educação de adultos**, São Paulo, Cortez & Moraes: Autores associados, 1982.

-----, **Ciência e Existência**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

PORTELLI, H., **Gramsci e o bloco histórico**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, N., **Escola em questão**, Rev. Tempo Brasileiro nº 35, Rio de Janeiro, 1973.

- PRAZERES, D., Como organizar os cursos de adultos de modo a obter a frequência e o rendimento do ensino (dissert. de mestrado) **in** Anais do 1º Congresso de Educação de adultos, Rio de Janeiro, 1947.
- RAMA, G. W., Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular **in** PARRA, R. e outros. La educación popular na América Latina, Buenos Aires, Kapeluz, 1984.
- REIS, R. H. Formação em processo de educadores/alfabetizadores de jovens e adultos das camadas populares: bases político-filosóficas-metodológicas e administrativas, Texto apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, setembro de 1992.
- RODRIGUES, A. M., **Operário Operária**, São Paulo, Símbolo, 1978.
- ROMANELLI, O. O., **História da Educação no Brasil**, 11 ed. Petrópolis, Vozes, 1989.
- ROSAS, P., **O Movimento da Cultura Popular - MPC**, Recife, Alternativa, 1978.
- ROSSI, W., **Economia da Educação**, São Paulo, Cortez & Moraes: Autores associados, 1979.
- SALGADO M. J., **Revisando nosso conhecimento alfabetizador**, Conferência apresentada à Reunião de educação de adultos, Costa Rica, OEA/CREFAL, 1983.
- SAVIANI, D., Marginalização na América Latina **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, agosto/1982.
- , Tendências e Correntes da Educação Brasileira **in** MENDES D., **Filosofia da Educação Brasileira**, São Paulo, Civilização Brasileira, 1986.
- SCHMELKES, Sylvia., Educação e desenvolvimento: o peso de um programa produtivo na educação camponesa **in** WERTHEIN J. & DIAZ BORDENAVE, **Educação rural no terceiro mundo**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- SKIDMORE, T., **Brasil: de Getúlio a Castelo**, Rio de Janeiro, Saga, 1969.

SOARES M. B., **Alfabetização no Brasil** - o estudo do conhecimento, Brasília, INEP/REDUC, 1989.

SOBRAL, F., **Educação e Mudança Social: uma tentativa de crítica**, São Paulo, Cortez & Moraes: Autores associados, 1980.

SOLARI, A. Desigualdad social y educación de adultos em América Latina in TORRES, C. A., (org) **Ensaïos sobre a educação de adultos na América Latina**, México, 1982.

SORIA, L. E., **O conhecimento do adulto subeducado**, (Tese de mest.), São Paulo, USP, 1987.

TRAGTEMBERG, M., A escola como organização complexa in GARCIA, W., **A organização escolar: estrutura e funcionamento**, São Paulo, McGraw-hill do Brasil, 1981.

THIOLLENT, M., **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**, São Paulo, Polis, 1982.

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

TÖNNIES, F., **Princípios de Sociologia**, México, Fondo de Cultura Económica, 1942.

UNESCO **Proyeto de Informe Final 4ª Conferência Internacional sobre educação de adultos**, Paris, março/1985.

URBANI, G., **Hegemonia e Ideologia no pensamento de Gramsci**, Campina Grande, UFBA, 1980.

VIO GROSSI, Francisco, **Investigación en educación de adultos na América Latina**, Santiago, UNESCO, 1982.

WANDERLEY, L. E., **Apontamentos sobre a educação popular in Cultura do povo**, São Paulo, Cortez & Moraes: Autores associados, 1979.

-----, **Movimentos sociais populares: aspectos econômicos, sociais e políticos**- encontros com a civilização, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

-----, **Educar para transformar**, Petrópolis, Vozes, 1984.

WEBER, M., **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**, Trad. de Regis Barbosa e Karem E. Barbosa, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1991.

WEBER, S., **Aspirações à educação: o condicionamento do modelo dominante**, Petrópolis, Vozes, 1976.

-----, A produção recente na área de educação, XV Encontro Anual da ANPOC, Camxambu, 1991 (mimeo).