

D026

Alfabetizar e liberar

Antônio: Rede de Apoio à Ação

Alfabetizadora do Brasil

nov. 1989

# 1990-ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

O documento "Alfabetizar e Libertar" foi elaborado pela Comissão Nacional do AIA, como instrumento de reflexão em torno do Ano Internacional de Alfabetização-1990. A Comissão foi instituída pelo governo Federal com o objetivo de promover o debate nacional sobre alfabetiza-

ção e fazer com que o AIA não passe despercebido no Brasil. A rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil — RAAAB, participa como convidada especial da comissão e tem o máximo de interesse de que o debate se espalhe por todos os segmentos da Sociedade Civil.

## ALFABETIZAR E LIBERTAR

### INTRODUÇÃO

Em 1985, o apelo lançado na 23ª Reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura (Unesco) encontrou eco na Assembléia Geral das Nações Unidas que, através da resolução 42/104, proclamou 1990 como o ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (A.I.A.), a fim de "contribuir para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e oportunizar a intensificação dos esforços por difundir a alfabetização e a educação." (1)

Registrando a dramática situação do analfabetismo e ou analfabetismo funcional, particularmente nos "países em desenvolvimento", a Unesco desfaz qualquer pretensão comemorativa e vincula a proclamação do A.I.A. à preparação de um plano de ação para ajudar os Estados membros a erradicar o analfabetismo antes do ano 2.000. (2)

Estado membro, do terceiro mundo e com alarmantes índices de analfabetismo, o Brasil, não podendo se omitir, respondeu, no nível da sociedade política, em dois momentos:

I — A Assembléia Nacional Constituinte determinou a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental nos dez primeiros anos de promulgação da carta magna do país.

II — O Presidente da República criou, no Ministério da Educação, a comissão nacional do Ano Internacional da Alfabetização, encarregada de coordenar, nacionalmente, os programas e atividades do A.I.A.

Porém, a primeira resposta pode se tornar letra morta se a sociedade civil não exigir o cumprimento dos dispositivos constitucionais e não se somar ao esforço governamental para enfrentar o desafio, também a segunda pode ser comprometida se não puder contar com a reflexão e a contribuição crítica de toda a comunidade educacional brasileira.

Não temos porquê nos orgulhar de quase 30 milhões de analfabetos, em torno de 6 milhões de crianças fora da escola e de milhares de analfabetos funcionais.

Entre propor uma política nacional de alfabetização e apoiar, mobilizar e provocar o debate em torno da questão, a comissão optou pela segunda alternativa, convicta de que é das pessoas e dos grupos interessados ou que militam na educação que devem surgir as propostas e diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização e de educação básica para toda a sociedade brasileira.

Foi baseada nesta concepção de trabalho que se elaborou este documento, composto, não de propostas, mas de informações sobre o contexto, de discussão de conceitos e preconceitos e de questões suscitadores de resposta ao imenso desafio do analfabetismo, neste limiar do século XXI.

Brasília, novembro de 1989.  
A Comissão

(1) Unesco. 1990. Año Internacional da la Alfabetización (A.I.A.) ED/ILY/88 10. Documento de Información, out. 1988, p.1

(2) Idem, ibidem

Rtaac lmdaniu  
od oan trinceaiolan ad  
Abflaecaioztça

(Ao tentar ler o que está "escrito" acima, você certamente, acabou de ter a sensação que um analfabeto tem, diariamente, nas relações com um mundo cada vez mais grafocêntrico).

# DOCUMENTO BÁSICO

Este documento se dirige a todos que:

1 — Compõem os quadros do magistério em todo o território nacional, sem os quais qualquer programa educacional estará, fatalmente, fadado ao fracasso.

2 — Exigem o compromisso do poder público com a universalização da alfabetização e da educação básica no País.

3 — Admitem não estarem ainda imunizados pela insensibilidade e pelo individualismo.

4 — Entendem que a dívida social do analfabetismo não deve ser debitada na conta dos analfabetos, mas na dos responsáveis pela situação a que se chegou.

5 — Reconhecem que todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar.

6 — Percebem que a educação é um processo, no qual se trocam experiências e informações e, por isto, apresenta pluralidade de concepções.

7 — Aceitam a escola como espaço, organização da reflexão sobre as determinações sociais, onde se instrumentalizam os educandos para nelas interferirem, no sentido de seus interesses e direitos.

8 — Consideram a superação do desafio da alfabetização de crianças, jovens e adultos como pré-condição da equidade, do desenvolvimento e da democracia.

9 — Estão convencidos de que somente pela mobilização e pela organização populares em torno da discussão do analfabetismo, é que se pode formular uma necessária política de educação para a sociedade brasileira.

10 — Têm compromisso com uma luta sem tréguas pela universalização da educação básica no Brasil, até o ano 2000.

## 01 A perversidade do contexto

### DADOS DE UMA REALIDADE

Embora reconhecido como a oitava economia do mundo ocidental, o Brasil apresenta um triste cenário educacional, no conjunto de todas as nações do mundo:

a) Contribui com cerca de 4,5% (4,4 milhões) do total mundial de crianças que não têm acesso à escola.

b) Possui, aproximadamente, 3,5% (30 milhões) de todos os analfabetos do mundo.

c) Constitui parcela significativa das centenas de milhares de crianças e adultos que têm acesso à escola, mas que não completam programas de Educação Fundamental.

Estas carências e distorções têm relação direta com problemas mais globais:

a) Uma dívida externa de quase 120 bilhões de dólares.

b) Uma dívida interna que caminha para a proximidade do valor da dívida externa.

c) Uma dívida social que supera as anteriores somadas e que se manifesta em vários aspectos da vida da maioria da população, apresentando:

- uma das mais injustas distribuições de renda e da propriedade agrária do mundo.

- remuneração do trabalho abaixo do salário definido em lei (29,3% da população economicamente ativa).

- dualidade monetária para a remuneração do capital (com vantagens) e do trabalho (com arrocho).

- 11 milhões de habitantes sem moradia decente.

- quase metade dos lares brasileiros sem água potável e apenas 28% deles com esgoto.

- apenas um médico por 2.500 habitantes e 9% de mortalidade infantil.

- sub-nutrição, com tendência a se agravar, pela queda progressiva de determinados alimentos na dieta do brasileiro (carne bovina - de 19 Kg/habitantes ano em 1985 para 11kg em 1988; de 56,1 kg de trigo "per capita", em 1980, para 42,9 kg em 1988. (3)

**É tarefa dos educadores/libertadores brasileiros de hoje garantir o ler-escrever calcular criticamente esta realidade; organizar a reflexão sistemática sobre ela e propiciar o acesso ao conhecimento acumulado, à produção de novos conhecimentos, às habilidades que possibilitem uma nova intervenção dos educandos nestas terminações sociais, na busca da revesão de seu sentido. O conhecimento é a afirmação do que se é e contínua travessia para o que se pode ser.**

Especificamente, no setor educacional, a ausência de políticas consistentes e articuladas, a falta de planejamento orgânico, o aumento das áreas de sombra na aplicação dos recursos e a centralização das decisões e da gestão provocaram:

- clientelismo e fisiologismo na distribuição dos recursos vinculados à educação;

- improvisações e imediatismo, às vezes inspirados em modismos administrativos;

- descontextualização e despolitização do ato pedagógico;

- timidez nos processos de inovação educacional;

- relações rigidamente hierarquizadas no sistema educacional, com a conseqüente exacerbação burocrática;

- consumo de grande parte dos recursos nas atividades meio;

- solução de continuidades nos planos, programas e projetos.

A formulação de consistentes políticas de alfabetização e de educação básica requer a análise de dados da realidade educacional que vivemos/sofremos, para que os pontos de estrangulamento, as distorções e as carências sejam enfrentados e superados.

(3) Todos os dados, absolutos e relativos, foram extraídos e/ou compostos das informações fornecidas por HOUAISS, Antônio e COUTTO, Pedro do Brasil: o fracasso de conservadorismo. São Paulo. Ática, 1989; por IPEA/CEC. Relatório Anual de Acompanhamento - 1986 (Área: Educação). Brasília, IPEA, 1987, e por MEC/EDUCAR. Diretrizes para uma política nacional de educação básica de jovens e adultos. Brasília, MEC/EDUCAR, 1988.

## PRÉ-ESCOLA: PRIVILÉGIO DE POUCOS OU DIREITO DE TODOS?

Até a década de 1960, o pré-escolar, limitou-se, praticamente à rede privada. O modelo de desenvolvimento econômico modernizador-conservador implantado no país, a partir do golpe de 1964, exigiu maior atenção do poder público para este nível de educação, particularmente porque, através de uma concepção muito em moda na época, nele se enxergou funções equalizadora e compensatória, capazes de diminuir o fracasso escolar na alfabetização e na educação fundamental. Diminuir a reserva potencial de analfabetos e de analfabetos funcionais da escola regular, por falta de "prontidão" e por suas carências sócio-econômicas, passava pela eficácia do pré-escolar. (4)

Entretanto, mesmo considerando sua expansão nos últimos anos e sem questionar a concepção que lhe serviu de referência, a pré-escola apresenta grandes distorções no Brasil:

- atendimento de parcela insignificante (menos de 6%) da população na faixa etária de zero a 6 anos;
- 37% das crianças atendidas provêm de famílias com renda superior a cinco salários mínimos;
- falta de recursos financeiros e humanos (qualificados) que garantem a maior expansão da matrícula na rede municipal;
- concentração da expansão nas regiões mais desenvolvidas;
- diminuição da oferta na rede pública, apesar de expansão na rede municipal (incapaz de compensar o declínio da rede estadual);
- predominância de modismos e ensaísmo nas concepções pedagógicas, sem a sustentação de pesquisas e de avaliações adequadas.

**Subjacente à preocupação predominante nos últimos anos no Brasil, relativamente ao pré-escolar, está a ideologia que considera a criança pobre como um "pequeno sistema de carências, de deficiências e de privação sócio-econômica e cultural".**

Surpreendentemente, as críticas já formuladas à educação compensatória em outros países ainda não inspiraram a maioria das posições oficiais brasileiras.

Por que a verdadeira alergia dos programas oficiais nativos a expressões como: "crianças oriundas de classe exploradas"? ou "crianças de classes dominadas"? porque a preferência por: "crianças de capacidade inferior"? "crianças com carência ou privação cultural"? "crianças desprivilegiadas"? ou, enfim, "crianças sem prontidão"?

Enquanto na percepção dos problemas de nossas relações sociais, não substituímos a concepção de ausência de cultura por presença de uma cultura diferente nas classes dominadas, não nos livraremos do elitismo construído pelas classes dominantes que:

- consideram suas percepções, valores, projeções e ideais como universais, isto é, unicamente válidos;
- superestimam o saber escolar, pois fazem da escola um aparelho ideológico privilegiado para a reprodução da dominação;
- desvalorizam tudo que informa e forma a criança fora da escola.

Até pouco tempo atrás, competia à família a responsabilidade exclusiva da educação das crianças de zero a 6 anos de idade. Hoje, isto não é mais possível. Reconhecida como necessária na sociedade moderna, a pré-escola tem de ser universalizada, não como compensação para alguns, mas como resposta a um direito de todos.

Quanto aos modelos de pré-escola, é o contexto que vai determinar. Discutir, abstrata e descontextualizadamente, se deve ou não alfabetizar na pré-escola é perder-se numa falsa polêmica. Considerar as clientelas, com seus respectivos universos culturais, referenciando-os às relações sociais mais abrangentes de uma sociedade dividida em classes e cuja classe dominante inundou-a de códigos gráficos, não parece ser o melhor caminho para a construção do projeto de pré-escola necessário às crianças da classe trabalhadora?



## ESCOLA FUNDAMENTAL OU CELEIRO DE ANALFABETOS

Mesmo alcançando uma escolarização de 83% da população de 7 a 14 anos de idade, o Ensino Fundamental apresenta uma série de problemas, que colaboraram para a elevação dos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional no país. Dentre eles, destacam-se:

- concentração progressiva das matrículas na rede municipal, sem a correspondente descentralização de recursos;

- 4,4 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade ainda são excluídas da escolarização neste nível;

- "deficit" invisível de quase 4 milhões de vagas, correspondente aos alunos matriculados nos chamados "turnos intermediários", com redução da jornada escolar de todos os turnos;

- um dos menores anos letivos e uma das mais curtas jornadas escolares do mundo;

- repetência elevada, especialmente na 1ª série (média de 53,7%), exatamente onde deve ocorrer a alfabetização;

- evasão (expulsão), geradora de uma escolaridade média nacional de quatro anos e meio (variação de 5,6 no Sudeste urbano, para 1,6 no Nordeste rural);

- péssimas condições de trabalho para os professores, desde a situação da rede física escolar, até a falta de equipamentos, instalações e material didático adequado, particularmente na rede pública;

- má remuneração, agravada nas séries iniciais (exatamente onde ocorre a alfabetização e a educação fundamental), em todas as redes de ensino (a maioria recebe meros de 50 dólares);

- ausência de carreiras do magistério, que apresentem incentivos e facilitem a atualização e o aperfeiçoamento.

O Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito nas escolas públicas, nos termos da Constituição. O acesso a ele constitui direito público subjetivo, independentemente de idade de quem o procure. Assim, o Ensino Fundamental ou universaliza o atendimento ou continuará sendo o celeiro de analfabetos nos próximos anos.

Atenção especial deve ser dada à crescente "municipalização" da matrícula neste grau, para que as demais instâncias governamentais não abdicuem de suas responsabilidades por um **custo-padrão-qualidade**, que garanta um mínimo de equalização das condições de permanência. Pensar as alternativas, técnicas, estratégicas e financeiras, para o aporte de recursos necessários à garantia de um padrão de qualidade em toda a Rede Pública é tarefa imediata. Aqui, a questão da qualidade confunde-se com a da

(4) Não foi outra intenção do Programa "Cidade de Porte Médio" (CPM-BIRD), conveniada pelo Governo Brasileiro e cujo segmento educacional permitia ações apenas no pré-escolar (com exigência de projeto de avaliação de eficácia) e na qualificação rápida de mão-de-obra.

quantidade. É mais emergencial ainda é diagnosticar a capacidade instalada, os dados sobre recursos humanos habilitados, para, cruzados com as demandas sociais de educação básica, informarem a racionalização necessária aos planos plurianuais de investimento e à otimização dos recursos disponíveis. É que, ao lado das carências resultantes de "deficits" reais, há o prejuízo da demanda em benefício do desperdício.

Progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade ao ensino de níveis superiores deve ser projetada, uma vez que restabelece o dinamismo da concepção de educação necessária — "básica", não por uma definição de grau, mas "básica" para o pleno exercício da cidadania e para o desempenho profissional em uma sociedade de complexidade crescente e com um sistema econômico e produtivo modernos.

No entanto, enquanto a universalização do Ensino Fundamental não for alcançado, o Poder Público não estará cumprindo sua responsabilidade.

Por outro lado, mesmo que este mínimo avance para patamares superiores, em decorrência das transformações sociais, é necessário estabelecer terminalidades intermediárias.

**É necessário eliminar a síndrome dos cursos incompletos, nos quais a maioria dos brasileiros é "diplomada".**

Por quanto tempo uma família trabalhadora consegue manter-se, mantendo seus filhos na escola?

Que terminalidades intermediárias poderiam ser introduzidas no Ensino Fundamental que atendessem à escolaridade real conseguida pelas crianças, jovens e adultos?

Ao lado das carências e distorções da estrutura educacional (só por força de expressão poder-se-ia falar em Sistema Educacional Brasileiro), é necessário refletir sobre os mecanismos intra-escolares do Ensino Fundamental regular, responsáveis, em grande parte, pela reprodução indefinida do analfabetismo, uma vez que expulsam milhões de brasileiros da escola, através da história perversa da repetência e da evasão. Esta história começa com uma submissão das crianças à aprendizagem da leitura/escrita e da matemática, sem respeito ao ritmo de cada um. Mas a história continua com a reprovação das crianças que não satisfazem a exigência anterior; e acaba com a expulsão ("abandono" ou "evasão") das crianças, após sucessivas repetências.

**A repetência e a evasão são uma transgressão ao direito de aprender.**

Embora pareça ato meramente técnico-pedagógico, a reprovação é um ato político, porque atinge desigualmente as crianças de origens sociais diferentes, incidindo mais sobre as mais pobres. Por isso mesmo, constitui-se no mais poderoso mecanismo intra-escolar de reprodução e agravamento da seletividade social.

**Escola democrática é a que reconhece os avanços e considera os tropeços da criança como construção de sua trajetória pessoal no processo de aprendizagem.**

No entanto, a reprovação — sempre debitada na conta da criança — é considerada como algo natural, inevitável, e até desejável, em benefício da qualidade do ensino. "Afinal, os fracassados revelam sua incapacidade diante das exigências da escola. Colocando-se na perspectiva da criança, o fracasso não seria da escola, pela incapacidade de ensinar? Julgar, sem considerar seu processo de crescimento e sua linguagem não é desprezar a inteligência e a afetividade da criança?"

Consagrados no senso comum, alguns (pre) conceitos acabam sendo introjetados pela própria criança que, misturando complexo de inferioridade e de culpa, tornar-se indiferente ou "rebelde" e acaba aceitando o fracasso que a escola lhe impõe, e este a marcará para o resto da vida.

Trazer esses preconceitos, essas falácias, esses mitos ao debate, poderá facilitar uma compreensão mais ampla do fenômeno da repetência e da evasão, certamente grandes responsáveis pelo elevado índice de analfabetismo no país.



## 1º MITO

**"OS ALUNOS NÃO PODEM PASSAR DE ANO SEM SABER LER, ESCREVER, CONTAR E CALCULAR".**

**NÃO É VERDADE!** Aprender a ler, escrever, contar e calcular é um processo contínuo, que se inicia antes da 1ª série, sistematiza-se nela e prolonga-se em toda a vida da pessoa, dando-se em ritmos diversos, em decorrência das diferenças pessoais e das experiências que cada um traz de seu meio. Não tem sentido punir uma criança que precisa de mais tempo.

**A reprovação não elimina as causas das dificuldades que se erguem no caminho da aprendizagem: pelo contrário, exacerba-as.**

## 2º MITO

**"PROMOVER TODOS OS ALUNOS TIRA O ESTÍMULO DOS MAIS ESTUDIOSOS E FAVORECE O DESINTERESSE DOS MENOS ESTUDIOSOS".**

**NÃO É VERDADE!** Este preconceito está vinculado à não funcionalidade do saber escolar, isto é, ao estímulo "estudar para fazer prova e passar de ano". Incentiva-se a busca de conhecimento, não para a construção de projetos de vida, mas como preocupação constante e superficial na corrida para a nota. Nesse clima, desde as séries iniciais, o aluno não é levado a perceber a relação entre o que aprende na escola e a vida.

**Estudar para a prova é uma motivação artificial que deve ser desencorajada.**

## 3º MITO

**“A QUALIDADE DO ENSINO DIMINUI QUANDO TODOS OS ALUNOS SÃO PROMOVIDOS”**

**NÃO É VERDADE!** A pesquisa e a prática têm comprovado que a baixa qualidade do ensino se deve a outras causas:

- falta de transparência nos propósitos pedagógicos;
- desinformações equivocadas sobre teorias e práticas pedagógicas;
- isolamento do professor no trabalho;
- apego aos sistemas tradicionais em que o professor foi formado.

**O sistema de promoção não tem relação com a qualidade do ensino, mas com critérios de discriminação.**

## 4º MITO

**“QUANDO TODOS OS ALUNOS SÃO PROMOVIDOS, ACONTECE QUE MUITOS PASSAM SEM SABER NADA”**

**NÃO É VERDADE!** Saber é a capacidade de imaginar, de criar, de indagar, de exercer competências decorrentes da história de vida de cada um, de estar em paz, de viver. Não há prazos pré-determinados para suas etapas.

Sistematizar conhecimentos em um currículo pode ser critério único para julgar o que uma criança sabe? Além disso, não é na sequência regular de seu curso que a criança vai preenchendo as lacunas e consolidando o que aprendeu? O contrário não é o bloqueio deste processo?

**A criança constrói conhecimento no cotidiano da escola e do seu meio familiar sem prazo marcado, como afirmar que ela não sabe nada?**

## 5º MITO

**“OS PAIS NÃO CONCORDAM QUE SEUS FILHOS PASSEM SEM SABER NADA”.**

**NÃO É VERDADE!** “Informados” pelo preconceito da autocracia do sistema de promoção, os pais se preocupam, é claro. Porém, informados de que os filhos sabem algo; de que, apesar das dificuldades, alcançaram progressos em outros aspectos, desenvolveram-se emocionalmente, nas relações humanas, na aquisição de hábitos importantes para a sua formação; não reagirão de maneira diferente?

**Informados sobre os sucessos e dificuldades dos filhos, os pais são excelentes colaboradores do processo escolar.**

## 6º MITO

**“É UM BEM QUE SE FAZ AO ALUNO, OBRIGANDO-O A REPETIR A SÉRIE”, (CHEGA-SE MESMO A ADMITIR QUE O PROFESSOR COMPETENTE É O QUE MAIS REPROVA).**

**NÃO É VERDADE!** Pesquisas têm demonstrado que a garantia de recuperação e de melhor aprendizagem é prejudicada pela reprovação, porque gera no aluno:

- perda de interesse e de autoconfiança;
- afastamento dos colegas de idade próxima;
- tendência à exclusão e ao isolamento;
- introjeção do rótulo de “fracassado”;
- movimento tendencial à evasão.

**Nos países em que se adotam critérios fixos e rígidos de promoção, a maioria dos alunos ou não conclui a educação básica sem repetir ou abandonar a Escola.**

## 7º MITO

**É POSSÍVEL TRABALHAR COM TURMAS HETEROGÊNEAS, EM QUE ALGUNS SABEM LER E OUTROS, NÃO”.**

**NÃO É VERDADE!** Separar alunos “fortes” de “fracos”, “rápidos” de “lentos”, “promovidos” de “repetentes”, “novatos” de “antigos, formar enfim, “turmas homogêneas”, tem permitido uma melhor aprendizagem? “Reclassificar” e “remanejar” alunos elimina suas diferenças pessoais? Por outro lado, a tentativa de separação em grupos ou turmas fixas gera rotulações discriminatórias: “bons” e “maus”; “inteligentes” e “burros”; “recuperáveis” e “irrecuperáveis”; “melhores” e “piores”; “vencedores” e “fracassados”. E o que é mais grave: são as crianças pobres que foram o contingente do lado “perdido”. Trabalhar com turmas heterogêneas já é, portanto, uma realidade constatada, independentemente da organização que se dê na escola, porque as crianças chegam, continuam e saem heterogêneas, por sua própria condição de sujeitos particulares e que deve ser respeitada. Além disso, vale destacar que é benéfico para as crianças e os jovens a convivência de desiguais, pelo estímulo intelectual da troca, pela aprendizagem das relações interpessoais e pela solidariedade social que se forja. O professor, sim, deve estar consciente dessa diversificação e trabalhar esse potencial. Cedo ele vai descobrir que as crianças não só aprenderam suas lições, mas também, e com grande sucesso, umas das outras.

**Independentemente da organização dada pela Escola, as turmas nascem e permanecem heterogêneas, porque as crianças diferem nas suas peculiaridades individuais.**





**"QUANDO TODOS OS ALUNOS SABEM QUE VÃO PASSAR, O PROFESSOR PERDE A AUTORIDADE."**

**NÃO É VERDADE!** A afirmação não revela a insegurança de quem constrói a própria autoridade no temor que desperta no aluno? Também aqui as pesquisas e a prática revelam que o respeito dos alunos é conquistado quando o professor substitui o temor e a ansiedade por estímulos positivos, como o reconhecimento do valor do aluno como pessoa. Revelam ainda que maiores possibilidades de aprendizagem ocorrem com a promoção dos alunos do que com a repetência. O grande desafio é de assegurar a permanência dos alunos no tempo necessário a seu processo educacional. A autoridade do professor não se sustenta no uso de ameaças e de castigo, mas sim, na sua atuação profissional.

Mais digno do que reprovar será capacitar o professor para alfabetizar a criança em qualquer instante de seu desenvolvimento.

**Por medo, o aluno até estuda, mas, dificilmente assimila o que estuda.**

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA A LIBERTAÇÃO OU PARA ALIENAÇÃO?**

Movimentos iniciados nos anos 40 deste século no Brasil, como a Campanha Nacional de Alfabetização, inauguraram a preocupação do Estado Brasileiro com a educação em massa de jovens e adultos marginalizados da escola na idade própria. Integrada e simultaneamente, entidades não governamentais desenvolveram esforços no mesmo sentido, como o Movimento de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base (final da década de 1950).

Após o golpe de 1964, os governos militares institucionalizaram o esforço de alfabetização com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Ao mesmo tempo, a

Cruzada ABC, desencadeada pelos diversos grupos de Igreja protestante, aliava a alfabetização a programas assistencialistas (distribuição de alimentos).

Enquanto alguns movimentos anteriores ao golpe entendiam a educação de adultos como instrumento de conscientização e de intervenção transformadora na realidade social, os posteriores revelavam nítida preocupação com a integração social de todos os brasileiros, isto é, voltavam-se para o modelo de desenvolvimento conservador e dependente.

Esta intencionalidade revela-se mais claramente no Ensino Supletivo, instituído e regulamentado em capítulo específico da Lei nº 5.692, de 15 de agosto de 1971, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quatro modalidades supletivas foram criadas:

I - Suplência - para os excluídos e marginalizados da escola regular na idade própria.

II - Qualificação Profissional - preparação de contingentes populares para rápida inserção no mercado de trabalho.

III - Aprendizagem - claramente voltada para a formação do exército trabalhador de reserva.

IV - Suprimento - "versão brasileira da educação permanente" (5), visava a atualização da mão-de-obra às demandas progressivamente tecnológicas dos processos produtivos.

Embora a concepção formal colocasse o Suprimento como a função mais importante, a Suplência tornou-se predominante.

O Sistema Educacional da ditadura proclamou critérios de ascensão social para as camadas populares, via profissionalização e formação de mão-de-obra. Ao mesmo tempo, na prática, as camadas populares resistiram aos critérios de discriminação social que substituíam os de ascensão.

A educação de jovens e adultos, no período pós-golpe, introduz, entre outras distorções:

- Os recursos financeiros ou derivam de instáveis resultados de incentivos fiscais ou representam parcela ínfima da despesa realizada na função Educação e Cultura (0,5% de 1982 a 1985).

- Concebido como dispositivo paralelo ao Sistema Regular de Ensino, o Supletivo careceu de organicidade, recursos humanos específicos, continuidade de ações, infraestrutura...

- O voluntariado e o tímido apoio às entidades não governamentais revelam o descompromisso governamental, além de provocar uma ação meramente pontual e desarticulada no plano nacional.

- As funções compensatória e equalizadora, presentes, inclusive, na

diversificação programática do MOBRAL (educação para a saúde, cultura, profissionalização, educação comunitária, e até pré-escolar!), foram neutralizadas pela falta ou má aplicação dos recursos.

- A ausência de acompanhamento, avaliação e pesquisa impediu reorientação do ensino, no sentido de suas necessidades (ou mesmo de objetivos proclamados).

Uma política de educação de jovens e adultos exige uma reflexão sistematicamente crítica dos esforços até aqui dispendidos, pois a falta de clareza, pode transformar as camadas populares de vítimas, em cúmplices inconscientes de sua própria alienação.

Tal como na educação de crianças, no Ensino Regular, a educação de jovens e de adultos é também marcada por mitos, que ferem profundamente o desenvolvimento de seu processo de alfabetização.

Uma reflexão sobre alguns deles poderá desvelar a falsidade que os fundamenta e que muita gente aceita como verdade.



**"DE NADA SERVE AO ADULTO APRENDER A LER E ESCRIVER, SE ELE JÁ VIVEU A VIDA TODA SEM SER ALFABETIZADO".**

**NÃO É VERDADE!** Antes de qualquer argumento sobre a utilidade da leitura e da escrita, é preciso defender e assegurar o direito que toda pessoa tem de aprender. Consequentemente, uma dívida social a ser resgatada: a escolarização incompleta ou jamais iniciada. Por outro lado, a alfabetização é incontestavelmente necessária, enquanto construção de uma compreensão mais eficaz da realidade e que possibilita mudanças sociais.

**O Direito à educação básica é indispensável, isto é, não pode ser renunciado pelo sujeito. É também um dever indispensável do Estado, isto é, não pode deixar de ser atendido.**

## 2º MITO

**“JÁ É TARDE PARA APRENDER A LER E ESCREVER, BANANEIRA VELHA NÃO DÁ CACHO”**

**NÃO É VERDADE!** Independentemente da idade, qualquer pessoa tem capacidade para aprender e ensinar. Naquele que é chamado de “analfabeto” existe um alfabetizando, ou seja, um leitor que já constrói estratégias próprias de abordagem do mundo letrado. Há, portanto, um letrado em potencial em cada analfabeto. Assim, a ação alfabetizadora deve tomar como ponto de partida o respeito pelo que a pessoa já tenha construído e não, sua “ignorância”.

Tragicamente, os analfabetos são marginalizados porque não sabem ler; por outro lado, não podem aprender a ler porque são marginalizados.

**O analfabetismo tem sido, simultaneamente, causa e consequência de marginalização.**

## 3º MITO

**“LUGAR DE MULHER É EM CASA. MULHER — PIOR AINDA DEPOIS DA IDADE — NÃO TEM DE INVENTAR DE ESTUDAR”**

**NÃO É VERDADE!** Este mito reforça uma dupla discriminação: ser mulher e ser analfabeta. Contraditoriamente, a mesma sociedade que a discrimina, cobra-lhe responsabilidade pela sobrevivência e bem-estar de seus filhos, assim como um papel central na transmissão do patrimônio cultural às novas gerações.

Se é verdadeiro que “educar uma mãe é educar uma família”, é igualmente verdadeiro que quando a educação da mãe é insuficiente, a dos filhos também o será.

Finalmente, a condição de ser mulher não pode afetar o direito à cidadania.

**Educar um homem é educar um indivíduo, educar uma mulher é educar uma geração.**

Em síntese: o enfrentamento do analfabetismo é uma luta de duas frentes, lado a lado. Como os adultos, a ação vigorosa para preencher as lacunas de um processo inacabado. Com as crianças, a ação corajosa de garantir toda a escolaridade a que têm direito, eliminando do sistema educacional a repetência e a evasão — expressões evidentes e dramáticas de um processo educacional irrelevante.

## 02 Esperança, Superação da miséria presente

### PERSPECTIVAS

Graças à mobilização e organização da Sociedade Civil, mudanças expressivas foram sinalizadas no horizonte brasileiro, dado que alcançamos um patamar institucional substancializado em:

- restauração do Estado de Direito Democrático;
- eliminação da censura e afirmação da liberdade de pensamento e de imprensa;
- restituição das liberdades democráticas, com o direito de livre associação e reivindicação;
- substituição da discriminação pelo pluralismo ideológico;
- elaboração e promulgação de uma nova Constituição, que, embora possa merecer aperfeiçoamento, apresenta, no conjunto, o potencial de uma sociedade pós-moderna;
- realização de eleições em todos os níveis de governo;
- processo de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Nacional de Educação, com ampla participação dos diversos segmentos sociais;
- Elaboração do Estando da Criança e do Adolescente, considerados como sujeitos de direito, pessoas em condições peculiares de desenvolvimento e alvos de prioridade absoluta.

O pensamento pedagógico brasileiro desenvolveu concepções de alfabetização e de educação básica que têm sido estudadas e aplicadas em outras partes do mundo com grande sucesso.

Conquistamos avanços constitucionais no capítulo da educação, dentre os quais se destacam:

- gestão democrática da escola pública;
- vinculação e subvinculação de recursos públicos para a alfabetização e a educação básica;
- responsabilidade, com real possibilidade de punição da autoridade omissa quanto ao direito público subjetivo de acesso ao ensino público, obrigatório e gratuito;

• manutenção do salário-educação para financiamento da Educação Fundamental.

Acrescente-se o mandato de injunção, poderoso mecanismo de garantia do exercício dos direitos e liberdades constitucionais, na falta de norma regulamentadora que o torne inviável.

No entanto, as condições em que se encontra a maioria da sociedade brasileira erguem inúmeros obstáculos à participação mais efetiva de todos no processo de formulação de políticas e de planos educacionais. Ampliar a mobilização e organização da comunidade educacional, em especial, e da sociedade civil, como um todo, até mesmo para eliminar a defasagem entre o plano legal e a realidade sócio-econômica, é condição imprescindível para a elaboração de diretrizes e propostas destinadas a uma consequente política de Erradicação do Analfabetismo e Universalização do Ensino Fundamental.

**Direitos são conquistados, não são concedidos. A mobilização é necessária para que esses direitos sejam efetivados!**

## 03 Enfrentando os desafios

### 1. ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

Por determinações estruturais mais amplas - econômicas em última instância, mas também políticas, sociais e culturais - alguns são excluídos, outros conseguem sobreviver e outros logram melhor êxito no processo de alfabetização.

Assim, não é possível discutir um projeto de alfabetização e de educação, sem discutir as interações entre os processos e de desestruturação/estruturação econômicos, políticos-jurídicos e culturais e os processos educacionais.

Cabe, então, perguntar:

I — Como desenvolver essa discussão, hoje, no Brasil?

II — É possível uma alfabetização de crianças, jovens e adultos, sem que o Brasil passe por transformações profundas nos níveis econômico, político, social e cultural?

III — Como construir uma alfabetização transformadora, que contribua para o exercício da cidadania, aqui e agora?

IV — É possível fazer avanços significativos na alfabetização, sem que o Brasil resolva os impasses relacionados à propriedade da terra, ao trabalho, e à distribuição de bens materiais e culturais? Como?

V — Que projeto de alfabetização devemos construir, se queremos o fortalecimento da sociedade civil e, portanto, na cidadania de todos — crianças, jovens e adultos?

## 2. ALFABETIZAR É...

... não é apenas transmitir letras e números. Não se limita a ensinar códigos. Muito mais do que isso, ela diz respeito à leitura do mundo, à produção da palavra. Para tanto, sabe-se que crianças, jovens e adultos só aprendem a ler e escrever, lendo e escrevendo, ou seja, praticando ativamente a leitura e a escrita.

I — Para que garantir o acesso à leitura/escrita?

II — é possível desencadear um processo de alfabetização sem um projeto que torne efetiva a prática da leitura/escrita?

III — Ou, ao contrário, uma alfabetização voltada para a cidadania só pode existir a partir e em função de uma política pública que vise a emancipação, a tomada de consciência crítica sobre a realidade em que vivemos?

IV — Como ler e escrever, a não ser lendo e escrevendo?

## 3 — RESPONSABILIDADE PELA ALFABETIZAÇÃO

Ao lado da rede pública de ensino, inúmeras são as iniciativas de agências não governamentais que se dedicam à alfabetização de jovens e adultos (e até de crianças) no Brasil. É fundamental promover a melhoria da qualidade, a expansão e articulação dessas ações, de modo a congrega esforços e otimizar recursos. Necessitamos de mais e melhor alfabetização.

I — Quem deverá formular e implementar as políticas urgentes de alfabetização?

II — De que maneira os órgãos públicos da educação poderão resolver os graves impasses relativos a suas estruturas e funcionamento?

III — Como ampliar a jornada escolar, garantindo a permanência e continuidade dos alunos, bem com o trabalho em equipe dos professores?

IV — Como equipar as escolas e outros espaços imprescindíveis para o trabalho da leitura/escrita?

V — Como articular instâncias governamentais e não governamentais, enfrentando as divergências existentes?

VI — Como atuarão as universidades e os centros de pesquisa, para que o conhecimento sobre a alfabetização aí desenvolvido elimine a distância que o separa da prática da alfabetização no ensino formal e não formal?

## 4 — RECURSOS HUMANOS QUALIFICADOS E RESPEITADOS

Uma política consequente de alfabetização exige uma orgânica política de capacitação de seus recursos humanos, além de um compromisso com a valorização do magistério, tanto através da dignidade da remuneração, quanto pelas condições necessárias de trabalho.

I — Como superar a precariedade de recursos humanos e a falta de continuidade das políticas públicas para o setor?

II — Que estratégias serão necessárias para que os professores tenham uma prática coerente e consistente?

III — De que maneira é possível atuar no sentido de transformar a prática pedagógica real, considerando-se a extensão continental e as diversidades regionais do país?

IV — Como reverter as aviltantes condições de remuneração e de trabalho da maioria dos professores brasileiros?

## 5 — NO DIA-A-DIA É QUE AS COISAS ACONTECEM

Dizer a uma criança que ele fala errado, porque construiu a frase “nós vai...”, é violentar o processo cultural, em que ela está inserida. Certamente, passará na cabeça dela que todos de sua família e de seu meio estão errados, porque falam dessa maneira. No entanto, ao lado desse respeito, é preciso levá-la ao conhecimento dominante no mundo moderno, e que lhe possibilita participar das decisões. Assim, na alfabetização do seringueiro, no interior da Amazônia, talvez seja importante que ele aprenda a coação da borracha na Bolsa de Nova York, para não ser enganado no preço.

A alfabetização e a educação básica devem propiciar o acesso ao conhecimento dominante. Mas deve, simultaneamente, considerar o que o educando traz do que foi produzido no interior das relações sociais e do cotidiano das práticas do meio social do que procede:

I — Como articular o conhecimento que deve ser apropriado por todos ao conhecimento resultante das vivências concretas dos alfabetizandos?

II — Que metodologias as escolas formais e não formais desenvolverão para lidar com essa diversidade e esse novo saber?

III — Existirá um “melhor método de alfabetização”, ou será necessário descobrir a multiplicidade de saídas possíveis?

IV — Como enfrentar a marginalização, a discriminação (ideológica, étnica, sexual, por idade, cultural e social), para possibilitar o espírito crítico, a criatividade e a autonomia?

**A presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, e o que deve ser: Engajamento.**

## 04 Mãos à obra

### PROPOSTA METODOLÓGICA

A Comissão Nacional aprovou em seu âmbito e propôs o trabalho dividido em três fases, sugerindo coordenações específicas que ofereceriam também a infraestrutura - em cada uma delas.

Caso a dinâmica do processo e as peculiaridades regionais e locais indiquem outros procedimentos, a Comissão solicita apenas ser informada, até mesmo para articular os vários eventos e ações, bem como para enriquecer o próprio acervo de alternativas de discussão.

É muito importante que, ao lado das análises, das propostas, dos diagnósticos e dos informes sobre experiências realizadas, em todas as fases sejam desencadeadas ações, com previsão de mecanismos e instrumentos de avaliação permanente.

I — Fase Municipal (mar/abr de 1990)

1 - Coordenação: Órgão Municipal de Educação

2 - Sub. fases

2.1 - Escolar - Discussão em escolas e outras agências, com a participação mais ampla possível de todos os membros e segmentos das entidades educativas, com o objetivo de elaborar um documento de diagnóstico/princípios/plano de ação/ propostas/ avaliação sobre uma política de alfabetização e de Educação Básica.

2.2 - Municipal — Consolidação dos documentos da sub-fase anterior em um único documento do Município. Sugere-se a realização de uma Assembléia Municipal, composta de representantes escolhidos, democraticamente, na sub-fase anterior, de modo a garantir a representação de todos os segmentos educacionais (escolares ou não, governamentais ou não).

II — Fase Estadual (mai/jun de 1990)

1 - Coordenação: Secretaria de Educação

2 - Processo: Consolidação, em um único documento do Estado, de todos os documentos oriundos de seus municípios, em Assembléia Estadual, composta de representantes escolhidos nas Assembléias Municipais, garantindo-se a abrangência da representação da fase anterior e buscando-se a elaboração de diretrizes, para a formulação de uma Política Estadual de Alfabetização e de Educação Básica.

III — Fase Nacional (agosto de 1990)

1 - Coordenação: Ministério da Educação

2 - Processo: Realização do Congresso Nacional da Alfabetização e da Educação Básica, com representantes escolhidos nas Assembléias Estaduais, de modo a contemplar todas as redes e agências, governamentais e não governamentais, concluindo por uma Declaração Nacional dos Direitos do Analfabeto e por uma Política Nacional de Educação Básica, referenciadas nas que tiveram sido aprovadas na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada na Tailândia, em março de 1990, e consolidando as propostas e/ou diretrizes formuladas nos documentos das diversas unidades federadas.

**Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização - CNAIA**