



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS
E ADULTOS EM MACEIÓ: MOVIMENTO BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL, 1967-1985) E PROGRAMA
BRASIL ALFABETIZADO (PBA, 2003-2010)**

NILZETE SOUZA SILVA DE LIMA

MACEIÓ
2010

**CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS
E ADULTOS EM MACEIÓ: MOVIMENTO BRASILEIRO DE
ALFABETIZAÇÃO (MOBRAL, 1967-1985) E PROGRAMA
BRASIL ALFABETIZADO (PBA, 2003-2010)**

NILZETE SOUZA SILVA DE LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: História e Política da Educação. Área de concentração: Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marinaide Lima de Queiroz Freitas

MACEIÓ

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

L732c Lima, Nilzete Souza Silva de

Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió:
Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e Programa
Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010) / Nilzete Souza Silva de Lima, 2010.
135 f.

Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 128-135.

1. Educação de Adultos – Maceió (AL). 2. Educação de jovens – Maceió (AL).
3. Alfabetização – Maceió (AL). I. Título.

CDU:374.3/.7(813.5)

NILZETE SOUZA SILVA LIMA

**CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E DE JOVENS E
ADULTOS EM MACEIÓ: MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABERTIZAÇÃO
(MOBRAL, 1967-1985) E PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO (PBA,
2003-2010)**

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 04 de setembro de 2010..

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU/UFAL)
Orientadora

Profa. Dra. Márcia Soares de Alvarenga (UERJ)
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Tânia Maria de Melo Moura(CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Maceió - AL
2010

Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. [...] inscrevem na língua ordinária as astúcias, os deslocamentos, elipses etc. que a razão científica eliminou dos discursos operatórios para constituir sentidos próprios (CERTEAU, 2008, p. 85).

Agradeço

A Deus pelo dom da vida por ter nos guiado a todo o momento nessa caminhada.

À minha orientadora professora Marinaide, que foi muito profissional com carinho e firmeza conduziu esta pesquisa. Estabelecendo prazos, indicando caminhos, socializando sempre as informações e conhecimentos que adquiria e pontuava como pertinente à pesquisa. Exigente para que apresentássemos à sociedade um trabalho sério e significativo.

À professora Márcia Costa Alvarenga que com muita sensibilidade contribuiu para com esta pesquisa, por meio do exame de qualificação, sugerindo de forma significativa para ampliar sua qualidade.

À professora Tania Moura que me acompanha também desde o início deste estudo e de forma criteriosa, minuciosa teve um carinho especial para que esta investigação fosse um reflexo de um estudo coletivo.

Às pessoas entrevistadas que foram fundamentais neste trabalho.

À minha família que compreendeu as minhas ausências e sempre me apoiou nas minhas iniciativas.

Aos professores e funcionários do PPGE.

À minha amiga Valéria Cavalcante.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2008.

Aos meus colegas dos Grupos de pesquisa Teorias e Práticas de Educação de Jovens e Adultos e do Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos.

Aos diretores das Escolas que trabalhei e trabalho Márcia, Valéria, Nilson, vocês colaboraram muito no processo de estudo.

A todos os meus colegas de trabalho.

A todos obrigada.

Resumo

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBRAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)**. Maceió, 2010. 136 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

Esta pesquisa trata de um estudo comparativo das Campanhas de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos realizadas no município de Maceió, denominadas: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010). Tem o objetivo de compreender as permanências e rupturas entre as categorias: **conceito de alfabetização e continuidade dos estudos**, anunciadas em ambas as campanhas. Fundamenta-se nos pesquisadores: Paiva, V. (2003), Paiva, J. (2005), Beisiegel (2004), Certeau (2008), Fávero (2004, 2005), Freire (1987) Freitas e Moura (2006), Freitas, Moura e Amorim (2010), dentre outros. É uma investigação de abordagem qualitativa que envolve os pressupostos da História Oral (HALBWACHS 1990; CHIZZOTTI, 2006); conta com análise documental, entrevistas semi-estruturadas e dados de transcrições do Banco de Dados do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas, que formam o *corpora* deste trabalho. As análises realizadas apontam mais semelhanças que distanciamentos na comparação entre as Campanhas.

Palavras-chave: Educação de Adultos (EDA); Educação de Jovens e Adultos (EJA); Campanhas de Alfabetização.

Abstract

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió: MOBRAL (1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010)**. Maceió, 2010. 136 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas.

This research treats of a comparative studying of the Campaigns of Adult Literacy and Adult and Young people realized in the city of Maceió, nominated: MOBRAL (1967-1985) and Brasil Alfabetizado (2003-2010). It has the objective to understanding the permanencies and the ruptures between the categories: **literacy concept and continuing of studies**, announced in both campaigns. It is based on the researchers: Paiva, V. (2003), Paiva, J. (2005), Beisiegel (2004), Certeau (2008), Fávero (2004, 2005), Freire (1987) Freitas and Moura (2006), Freitas, Moura and Amorim (2010), among others. It is a investigation of qualitative approach that involves the Oral History presupposes (HALBWACHS 1990; CHIZZOTTI, 2006); has documental analysis, semi-structured interviews and transcriptions data from Data Bank of the NEPEAL/CEDU/UFAL, those formed the corpora of this dissertation. The realized analyzes shows more similarities than distances in the comparison between the Campaigns.

Key-words: Adult Education; Adult and Young People Education; Literacy Campaigns.

Abreviaturas e Siglas

AI-5: Ato Institucional n. 5

AJA: Alfabetização de Jovens e Adultos

ALFASOL: Alfabetização Solidária

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CANAEJA: Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

CEAA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEDU: Centro de Educação

CM: Coordenadora do MOBRAL

CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER: Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA: Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPBA: Coordenadora do PBA Maceió

CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito

DEJA: Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DIGEN: Diretoria Geral de Ensino

EDA: Educação de Adultos

EEX: Entes Executores

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEJAs: Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

FAEJA: Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos

FEMAC: Fundação Educacional de Maceió

FISC: Fórum Internacional da Sociedade Civil

FMI: Fundo Monetário Internacional

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP: Fundo Nacional do Ensino Primário

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF: Indicador de Alfabetismo Funcional

MEB: Movimento de Educação de Base

MEC: Ministério da Educação

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA: Movimento de Alfabetização

MULTIEJA: Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos

MTL: Maceió Tira de Letra

NEPEAL: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização

ONGs: Organizações Não Governamentais

OSCIP: Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PAS: Programa de Alfabetização Solidária

PBA: Programa Brasil Alfabetizado

PEI: Programa de Educação Integrada

PPAlfa: Plano Plurianual de Alfabetização

PNAD: Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

SA: Secretária Adjunta de Educação Municipal

SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SE1: Secretário Estadual de Educação 1

SE2: Secretário Estadual de Educação 2

SEE/AL: Secretaria de Educação e do Esporte do Estado de Alagoas

SEEA: Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo

SM: Supervisora do MOBREAL

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SESI: Serviço Social da Indústria

T1: Técnico 1

T2: Técnico 2

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

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

USAID: United States Agency for International Development

Sumário

Introdução.....	14
Capítulo I – O percurso teórico-metodológico.....	17
1.1 Metodologia da investigação.....	19
1.1.1 Procedimentos e instrumentos/técnicas da pesquisa.....	22
1.2 Sujeitos da pesquisa.....	23
1.2.1 Secretários da educação – MOBRAL/Maceió.....	24
1.2.2 Supervisora – MOBRAL/Maceió.....	26
1.2.3 Coordenadora municipal – MOBRAL/Maceió.....	26
1.2.4 Secretária adjunta de educação e ex-gestora local – (PBA/MTL).....	26
1.2.5 Técnicos(as) de apoio – Maceió Tira de Letra (PBA).....	27
1.2.6 Coordenadora de turma – Maceió Tira de Letra (PBA).....	28
Capítulo II – A institucionalização da educação de adultos e de jovens e adultos no Brasil e em Maceió: um olhar retrospectivo.....	29
2.1 A educação de adultos e de jovens e adultos e seus sentidos: uma releitura.....	32
2.1.1 Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos: onde tudo começou.....	36
2.1.2 Tentativa de ruptura I.....	39
2.1.3 Um retrocesso na história da educação de adultos: retorno às campanhas.....	43
2.1.3.1 Cruzada de Ação Básica Cristã e o Movimento Brasileiro de Alfabetização: reflexões e comentários.....	45
2.1.3.2 Tentativa de ruptura II.....	49
2.2 Campanhas outra vez.....	53
2.2.1 Programa Alfabetização Solidária.....	53
2.2.2 Programa Brasil Alfabetizado.....	59
2.3 As institucionalizações da EDA e EJA em Maceió.....	61
Capítulo III – As campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos: Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no Brasil e em Maceió.....	67
3.1 Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985).....	69

3.1.1 Contextualização nacional.....	69
3.1.2 Contextualização local.....	78
3.2 Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010).....	86
3.2.1 Contextualização nacional do PBA: o desenho e os (re)desenhos.....	87
3.2.2 Contextualização local do PBA/MTL: o desenho e os (re)desenhos.....	93
Capítulo IV – Campanhas de alfabetização MOBRAL e Maceió Tira de Letra no município de Maceió: permanências e rupturas em tempos passado e presente.....	103
4.1 As campanhas de alfabetização MOBRAL e Maceió Tira de Letra: uma história contada por muitas vozes.....	103
4.1.1 Movimento Brasileiro de Alfabetização: o que revelaram os dizeres.....	103
4.1.2 Maceió Tira de Letra: o que revelaram as falas.....	112
Considerações finais.....	124
Referências.....	129

Introdução

O nosso interesse pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge a partir do curso de Pós-Graduação *lato sensu*, denominado Formação de Pessoas Jovens e Adultas, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em 2006. Durante o processo de participação no citado curso inserimo-nos no Grupo de Pesquisa: Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos.

A referida especialização e os estudos empreendidos inicialmente no referido Grupo foram um divisor de água na ampliação dos nossos conhecimentos na área e nos impulsionou a continuidade dos estudos, no Mestrado, com o objetivo de aprofundar a pesquisa iniciada na Especialização sobre as políticas públicas em EJA. Nessa ocasião, além de nos inserirmos no Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (MULTIEJA), assumimos na escola pública municipal, situada na periferia urbana de Maceió, a coordenação pedagógica das turmas de EJA.

Esse aprofundamento traduziu-se na pesquisa que resultou na dissertação caracterizada como um estudo comparativo entre as campanhas de alfabetização realizadas no município de Maceió nos anos 1967-1985 e 2003-2010, denominadas Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Programa de Alfabetização Brasil Alfabetizado (PBA), respectivamente, considerando as seguintes categorias: **conceito de alfabetização** e **continuidade dos estudos**, na perspectiva de **permanências e rupturas**.

Para a realização da investigação optamos pela abordagem qualitativa por meio da metodologia da história oral conforme (HALBWACHS 1990; CHIZZOTTI, 2006), auxiliada pela técnica da entrevista semi-estruturada.

Partimos na pesquisa do seguinte questionamento: **Quais as permanências e rupturas entre as categorias conceito de alfabetização e continuidade dos estudos, existentes nas campanhas Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003/2010) como aspectos estruturais que obstam a superação do analfabetismo no Brasil e no município de Maceió?**

Nos fundamentamos em Paiva, V. (2003), Paiva, J. (2005), Beisiegel (2004), Certeau (2008), Fávero (2004, 2005), Freire (1987) Freitas e Moura (2006), Freitas, Moura e Amorim (2010), dentre outros.

O primeiro capítulo, consta do percurso metodológico; no segundo, comentamos a institucionalização da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos no Brasil e em Maceió, na perspectiva de compreendermos os sentidos histórico, social e político, dessa institucionalização, ao longo da história da educação. **Para tanto analisamos os conceitos de alfabetização e a continuidade dos estudos.**

No terceiro capítulo, demonstramos que nas iniciativas institucionalizadas houve a predominância de Campanhas de Alfabetização. A exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010) objetos desta pesquisa. Comentamos (re) afirmando que as referidas campanhas da forma que foram postas, ainda se distanciam de políticas públicas de Estado.

No quarto e último capítulo analisamos comparativamente os programas MOBRAL e PBA no Município de Maceió, atentando para as categorias: conceito de alfabetização e continuidade dos estudos.

A pesquisa apontou que o MOBRAL limitou-se a um conceito de alfabetização muito restrito, centrado nos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, semelhante ao adotado na década de 1930. Demonstra um amplo distanciamento, em princípio, do que preconiza o PBA quando apresenta um avanço na proposta pedagógica ao anunciar que os Entes Executores,

podem optar pelas concepções teórico-metodológicas defendidas pelos estudiosos: Freire, Ferreiro e Soares. Nesse sentido, o lócus do nosso estudo fez a escolha pelo conceito de letramento baseado em Soares.

No entanto, a ausência das condições objetivas a partir da seleção dos alfabetizadores e dos coordenadores de turma, eivada de caráter eleitoreiro e sem priorizar pessoas com formação na área da educação, aliado à ausência de formação continuada de professores e de precário acompanhamento pedagógico, dentre outros fatores, permite deduzir que o alfabetizador, na sua prática, utiliza um processo de alfabetização priorizando o ensino do código e da decodificação, retroagindo para o mesmo fazer pedagógico que acontecia no MOBRAL.

A **continuidade de estudos** está atrelada às iniciativas de políticas públicas educacionais, que permitem aos estudantes ampliarem seus estudos e dar-lhes oportunidades de usos das práticas de leitura e de escrita, em diferentes situações da prática social. Nesse sentido, há uma grande aproximação das realidades do MOBRAL e do PBA. O primeiro, pelo fracasso do Programa de Educação Integrada (PEI) conveniado com as Secretarias Estaduais e Municipais, que cediam os recursos humanos e as instalações necessárias e se encarregavam da organização do programa.

No âmbito do PBA a **continuidade dos estudos** não está sob a força da lei, assim como não está para os direitos conquistados. Ela deixa de acontecer, ora porque a escola não aceitou fazer matrícula, ora porque as escolas não comportam os egressos do PBA, demonstrando a ausência de um fluxo permanente que garanta a continuidade, da mesma forma que acontecia com o MOBRAL.

Esperamos que os resultados desta pesquisa fruto da análise histórica social e política da EDA e EJA provoquem o pensar e o repensar dos gestores do município de Maceió para as futuras definições nas políticas públicas na e para a área.

Capítulo I

O percurso teórico-metodológico

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa empreendida, nele enfatizamos os procedimentos utilizados, os sujeitos envolvidos e outros enfoques que se fizeram necessários ao desenvolvimento da investigação. O objetivo desta pesquisa voltou-se para o estudo das Campanhas de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos implantadas no Brasil nos anos 1967 e 2003. Basicamente consideramos duas categorias: o **conceito de alfabetização** e a **continuidade dos estudos**. O *locus* da investigação é o município de Maceió.

Entendemos alfabetização no sentido que Soares (2004) defende como sendo a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Ela é uma porta de entrada para o mundo gráfico/letrado construído por meio das relações socioculturais. Neste sentido, o letramento é a possibilidade que os sujeitos têm de apropriarem-se da leitura e da escrita e a sua consequente utilização plena nas mais diferentes práticas sociais (op. cit.).

Para isso é importante o acesso à **continuidade dos estudos**, no mínimo, até o ensino médio. Mesmo assim, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)¹ 2009 apontou que, entre as pessoas que cursaram alguma série, ou completaram o ensino médio, são poucas as que

¹ O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000, com práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade do sistema de ensino do país. Os resultados do INAF revelam, portanto, as condições de analfabetismo de uma população que majoritariamente já integra a força de trabalho do país e é composta por consumidores, eleitores, chefes de família. Com foco nessa população, a pesquisa avalia habilidades necessárias para viver em uma sociedade letrada, exercendo com autonomia seus direitos e responsabilidades. Tais habilidades resultam da educação continuada, que abarca tanto o ensino formal quanto o não formal e as oportunidades de trabalho ao longo de toda a vida. (INAF, 2009, p. 04).

atingem o nível pleno² de alfabetismo, pois isso requer o permanente cultivo e exercício das práticas sociais que usam a escrita.

O INAF destaca também que as pessoas que chegaram ao ensino superior prevaleceram no pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas. Isso demonstra que a **continuidade dos estudos**, ou seja, o caminho da escolarização é de fundamental importância para os avanços dos níveis de letramento trabalhados pelo INAF.

A partir de entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de 2000 pessoas, representativas dos brasileiros e brasileiras entre 15 a 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, o INAF chama a atenção também para os casos dos brasileiros que estudaram até a 4ª série e que atingiram, no máximo, o grau rudimentar³ de alfabetismo. Isso corresponde a 54% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos de idade. Mais grave ainda é que 10% desse universo é considerado analfabeto absoluto⁴, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental (INAF, 2009, p. 10).

Desse modo defendemos a perspectiva da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), ao propor que “El aprendizaje a lo largo de toda a vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos de la educación (MARCO DE ACCIÓN BELÉM, 2009, p. 02).

² **Alfabetismo pleno** - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos (idem, p. 06).

³ **Alfabetismo rudimentar** - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica (idem, p. 05).

⁴ Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). (idem)

A investigação contou com dois *corpora*: o primeiro *corpus* em relação ao MOBRAL, veio do acervo do Banco de dados do NEPEAL/CEDU/UFAL, e está em forma de transcrições coletadas por membros do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos. Constituem-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas com gestores e as coordenadoras pedagógicas, denominadas de supervisoras, à época, e alfabetizadores que atuaram no município de Maceió, no período compreendido entre 1964-1985. Essas transcrições representam falas significativas, e parte delas, não foram analisadas na Pesquisa ANPED/SECAD/MEC⁵. Durante o percurso do nosso estudo, houve a necessidade de complementarmos algumas entrevistas.

O *corpus* do Programa Brasil Alfabetizado em Maceió, que tem a denominação fantasia Maceió Tira de Letra (MTL), obtivemos por meio de entrevistas também semi-estruturadas, gravadas e transcritas na íntegra com os ex-gestores da educação do município de Maceió e técnicos do Departamento de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria municipal de Educação.

Entendemos que essas falas, após as transcrições, representam informações e detalhes relevantes, por tratarem de histórias vividas e de histórias que ainda estão sendo vivenciadas. É uma oportunidade ímpar de memória nunca revelada.

1.1 Metodologia da investigação

Para a realização deste trabalho optamos pela abordagem qualitativa e utilizamos a história oral, por ela ter dimensões que atendera a investigação. Uma delas foi trazer à tona reflexões de atores sociais os sujeitos entrevistados que dificilmente as teriam registrado, bem como acontecimentos socialmente desconhecidos. Para Fernandes (2001, p.08), a história oral

⁵ **A educação de jovens e adultos em Alagoas:** incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980) (COORD. E VICE-COORD. MOURA E FREITAS, 2007, RESPECTIVAMENTE).

“[...] reconstroem vivências e experiências”. Uma outra dimensão, que permeia a história oral é a memória.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 106) “a memória é uma reconstrução do passado, calcada no fluxo de emoções e vivências, e desse modo, cambiante de acordo com o momento atual, sofrendo transformações e flutuações constantes”. Assim, com a opção de valorizar a memória, é que tivemos elementos para elaborar um quadro vivo da EDA e da EJA, em que um pensamento pôde se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem das Campanhas de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos: MOBRAL e PBA.

Outro enfoque presente foi o da memória coletiva que, segundo Halbwachs (1990, p. 81-82):

É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há, na realidade, dois grupos que se sucedem.

Complementa ainda o autor (op. cit), que:

A história, que se coloca fora dos grupos e acima deles, não vacila em introduzir na corrente dos fatos divisões simples e cujo lugar está fixado de uma vez por todas. Ela obedece, assim fazendo, somente a uma necessidade didática de esquematização. Parece que ela considera cada período como um todo, independente em grande parte daquele que o precede e daquele que o segue, porque ela tem uma tarefa, boa, má ou indiferente, a cumprir.

Consideramos que a história oral teve um papel fundamental, neste estudo, não em detrimento da escrita, mas como fonte de valorização desse dado cultural que contribui sobremaneira com a educação dos variados grupos sociais.

Mesmo que contássemos com os registros escritos, a ideia de utilizarmos a história oral estava presente no nosso Projeto de Pesquisa, uma vez que, é também reconhecida a sua importância para contextualizar e valorizar o que, a história escrita não dá conta, ou inverter,

saindo da perspectiva de ler só o que já está posto. Como explica Certeau (2008, p. 12-13) “deslocando a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima”, resgatamos o que muitas vezes fica silenciado por não ter havido oportunidade de ser oralizado ou mesmo escrito.

A busca de Certeau (2008) para fundamentar este estudo, está alicerçada no sentido do que ele demonstra como uma enorme disposição para ouvir o outro, com total aversão às hierarquias. Para o referido Autor (op. cit., p. 163) “Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e esperá-los, vigilante, à espreita”.

A história é um processo construído sem sombra de dúvida, com a participação das pessoas e “para caracterizar esta atividade, pode-se recorrer a diversos modelos” explica Certeau (2008, p. 270). O nosso formato destaca os elementos importantes desta pesquisa, que estão, sobretudo, nos relatos dos sujeitos que fizeram e fazem parte dos programas de alfabetização desenvolvidos em Maceió, numa tentativa enriquecedora da história.

Compreendemos que as vozes nos dizem algo que a história escrita não foi capaz de dizer, ou que, por algum motivo deixou de registrar, pois isso, segundo Certeau (idem, *idibem*) são: “Procedimentos refinados, infiltram mil diferenças na escritura autorizada que lhes servem de quadro, mas sem que o seu jogo obedeça à coerção de sua lei. [...] no relato é apresentado, certamente, com um pesado aparelho conceptual”. E nesse contexto aparecem detalhes e pontos de vista diferenciados.

A pesquisa configurou-se, sobretudo, de maneira qualitativa porque o caráter subjetivo e complexo do objeto do conhecimento requereu uma metodologia que respeitou sua natureza de acordo com Gomez (1998). Traz aspetos que subsidiam o entendimento a respeito de como foram conduzidas as Campanhas de Alfabetização, nos anos de 1967-1985 e de 2003-2010. Fazemos referências aos contextos político, econômico e ideológico para analisarmos os **conceitos de alfabetização e de continuidade dos estudos.**

A pesquisa partiu do processo de investigação no qual o pesquisador, gradualmente, compreendeu o sentido do fenômeno social ao contrastar, reproduzir, catalogar e classificar o objeto de estudo segundo Creswel (2007). No estudo houve a necessidade de uma relação próxima entre o entrevistador e os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa para, assim, acontecer a interpretação dos significados. Os dados que emergiram foram descritivos, e os detalhes observados e interpretados.

Os procedimentos da coleta nesta abordagem foram: a escolha do objeto de pesquisa, a seleção dos sujeitos envolvidos, as entrevistas com os participantes, o uso de equipamento de áudio e a seleção de documentos.

Conforme anunciamos na introdução o questionamento que fazemos é o seguinte:

Quais as permanências e rupturas entre as categorias conceito de alfabetização e continuidade dos estudos, existentes nas campanhas Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010) como aspectos estruturais que obstam a superação do analfabetismo no Brasil e no município de Maceió?

1.1.1 Procedimentos técnicas/instrumentos da pesquisa

Utilizamos para a pesquisa a entrevista semi-estruturada. A escolha desse tipo de entrevista deveu-se ao fato de se estabelecer um clima onde ocorresse a sintonia de interesses em comuns. Visamos dessa forma que o entrevistado não se sentisse pressionado ao responder aos questionamentos levantados e, ao mesmo tempo, houvesse o diálogo para que o sujeito investigado pudesse se colocar de forma espontânea. E, de certa forma, tivesse prazer em relatar sobre as questões vivenciadas em uma determinada época ou que ainda estivesse vivenciando. Isso ocorreu com todos os informantes que mantivemos contato.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas em uma única oportunidade. Tiveram a duração de quarenta e cinco minutos à uma hora e meia no máximo. Isso para que não se tornassem cansativas para os entrevistados, já que se tratavam de pessoas aposentadas e outras ainda ocupando funções de responsabilidade no campo da educação alagoana. Os discursos obtidos são constitutivos de sequências discursivas, que de acordo com o contexto, sentimos a necessidade de recortá-las.

1.2 Sujeitos da pesquisa

Na seleção dos sujeitos da Campanha Maceió Tira de Letra, o critério utilizado foi tentar manter a mesma hierarquia de funções dos entrevistados do MOBREAL, de acordo com a pesquisa ANPED/SECAD/MEC (2007), como exemplo: gestores, ex-gestores, acrescidos de coordenadores de turma e de técnicos que compõem as equipes do DEJA/SEMED. As identificações dos entrevistados estão postas em siglas nos recortes das falas analisados.

Entendemos que todo discurso é ideológico e se dá a partir do lugar social dos sujeitos entrevistados, com representação de crenças, valores e também de posições ideológicas. De acordo com Pêcheux (2002, p. 45) o discurso “É acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória [...]. Todo discurso é índice de agitação nas filiações sócio-históricas”. As falas representam o estado ou condição social em que encontravam-se cada sujeito. Para Cavalcante et al (2009, p. 69) “Ele (o sujeito) busca respostas, a partir de seu lugar social, assumindo posições ideológicas que, em suas práticas sociais de relações de classe, produzem sentidos”. Com esse olhar caracterizamos a seguir os nossos interlocutores, cujas falas fazem parte do *corpus* desta investigação.

1.2.1 Secretários da educação – MOBRAL/Maceió

Os Secretários de Educação eram pessoas que no momento da implantação e atuação do MOBRAL, tanto em nível Estadual⁶ como Municipal, recebiam a incumbência de apoiar o Movimento, articulando os coordenadores e as Comissões Estadual e Municipal com bastante autonomia. O cargo de Secretário é indicação do Governador e do Prefeito, a partir de bases partidárias aliadas. Geralmente, são pessoas que estabelecem uma relação de confiança com os governos e são exonerados quando não atendem às expectativas daqueles que os indicaram.

Um dos Secretários Municipal entrevistado sentia-se à vontade em falar sobre as histórias vivenciadas na gestão das políticas e ações de EDA durante a ditadura militar. Parafraseando Certeau (2008, p. 156): [...] ele não se contentava em dizer um movimento, ele o fazia” e percebemos também o esforço, e até mesmo medo, de se denunciar ao apontar as falhas. (ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Freitas e Moura referindo-se ao comportamento desses gestores à época, comentam:

[...] o esforço na evocação de suas memórias em busca de resgatar o que aconteceu durante suas administrações no que tange às lutas pela capacitação de recursos, às intervenções políticas que tinham que fazer para garantir a implantação dos programas, as correlações de forças que precisavam articular no sentido de garantir os espaços. Em algum momento, no entanto, a memória se revelava perdida. Em um deles, a ‘fuga da memória’ foi anunciada literalmente, quando se referia aos processos pedagógicos e a avaliações sobre os resultados das ações sob sua coordenação (2007, p. 138).

É possível afirmar que havia a preocupação de ordem administrativa no sentido de gerir o Movimento, no entanto, prevalecia o total desconhecimento relacionado às questões pedagógicas. No dizer de Certeau se:

⁶ Nos referimos também ao Secretário Estadual, considerando que as transcrições encontradas no Banco de Dados do NEPEAL foram complementares e de suma importância na análise do MOBRAL no município de Maceió.

Desconhece a ordem que representa. Não sabe mais o que diz. Alguns somente depois de terem por muito tempo acreditado falarem como peritos uma linguagem científica acordam do seu sono e se dão conta, de repente, que a certa altura, como o Gato Félix num filme antigo, estão andando em pleno ar, longe do terreno científico (2008, p. 67).

Inferimos que os secretários demonstraram-se, em alguns momentos, fragilizados para tal cargo, pois se tratava de um Movimento de Alfabetização que implicava não só em conhecer a parte burocrático-administrativa, sobretudo, deter um conhecimento mínimo em relação à dimensão pedagógica.

Constatamos ao conversarmos face a face com um Ex-Secretário Municipal que, mesmo ao ocupar um cargo de “confiança” no município, o então secretário demonstrou fragilidade no seu poder de decisão. Sentia-se impotente porque dependia de iniciativas de superiores: prefeito, Comissão Municipal e das determinações do MOBRAL/Estadual. (SME). Como demonstra Jannuzzi (1983) há, pois, subjacentes a todos esses procedimentos uma linha de orientação que procura trazer a sociedade para os propósitos do MOBRAL/CENTRAL.

Na realidade, estava no âmbito superior as escolhas das linhas a seguir e o controle das linhas de ação das comunidades, cabendo a otimização aos municípios. Nessa direção Jannuzzi afirma:

Tão importante quanto descentralizar as atividades é centralizar o controle das mesmas [...] ao mesmo tempo em que o MOBRAL/CENTRAL define a filosofia básica, políticas e diretrizes gerais do Movimento, é obrigado a exercer os controles necessários para assegurar harmonias às operações desenvolvidas no campo pelas Coordenações e Comissões Municipais (op. cit., p. 62).

Com isso reforça-se o caráter autoritário do Movimento quando suas propostas eram construídas isoladamente e os municípios já recebiam tudo pronto, mesmo que não correspondesse às suas realidades.

1.2.2 Supervisora – MOBRAL/Maceió

Indicada pela coordenação Municipal podia pertencer também ao quadro de professores do Estado e recebia apenas uma gratificação, paga muitas vezes com os recursos das doações. Atuava durante a noite no acompanhamento dos trabalhos dos alfabetizadores, tal como fala uma informante: “Era como se você fosse uma **Supervisora**” (grifo nosso).

1.2.3 Coordenadora municipal – MOBRAL/Maceió

O cargo era ocupado por indicações. No caso da entrevistada deu-se por intermédio da Comissão Municipal de Maceió. Durante a entrevista, declarou: “Eu acredito que até no momento daquela reunião eu era a única mulher no auditório”. Inferimos por esse fragmento que era preferência pelo gênero feminino, no entanto, havia por trás a força política que essa mulher representava no município para o desempenho desse cargo.

1.2.4 Secretária Adjunta de educação municipal e Gestora Local – Maceió Tira de Letra

O/a gestor/a local é designado/a pela Entidade Executora que pode pertencer ou não ao quadro efetivo. É responsável pelo gerenciamento, planejamento, implementação e supervisão das ações do programa. Para o MEC, o seu papel é fazer a interlocução com a equipe responsável pelo programa na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (MANUAL DO GESTOR LOCAL, s/d).

O município de Maceió já teve a experiência de uma gestora que pertence ao quadro efetivo, que se autoindicou, pois ela exercia o cargo de Secretária Municipal Adjunta (2007-2008)⁷ e uma gestora com cargo de comissão na Secretaria (2009-2010) que acumulava as duas funções. A primeira foi uma de nossas entrevistadas.

Esse cargo segundo a entrevistada, é de muita burocracia pois é:

Parte gerencial mesmo, de abrir processo, de encaminhar, de ver o quantitativo, de garantir para que esses processos andassem porque é outro drama que a gente vive institucionalmente se você não tiver atrás do processo, o processo não anda. [...] do MEC e também aqui da secretaria da rede mesmo, essa parte de andamento de processos é muito ainda gritante, porque ficava meio parado nos setores e a gente tinha que estar correndo. Então isso ficava mais comigo e a gente deixava a equipe à vontade para discussão de ordem pedagógica, intervia quando necessário, discutia quando necessário, ampliava (SA).

Fica explícito na fala que a burocracia atropela as questões pedagógicas, que no caso do PBA são de responsabilidade do gestor local, em conjunto com os coordenadores de turmas.

1.2.5 Técnicos(as) de apoio – Maceió Tira de Letra (PBA)

Os técnicos(as)⁸ de apoio são profissionais que fazem parte do DEJA/SEMED. Os dois entrevistados possuem Especialização em Formação de Pessoas Jovens e Adultas, e realizam atividades da campanha Maceió Tira de Letra. Eles são responsáveis pela formação inicial e continuada dos(as) coordenadores(as) e dos alfabetizadores(as), além do monitoramento e das visitas às turmas.

⁷ A Secretária Municipal Adjunta na entrevista assumiu o *status* de Secretária Municipal de Educação de Maceió.

⁸ Os técnicos referidos não têm a mesma denominação do técnico do PBA, que são pessoas responsáveis pela assessoria técnica dos recursos de informática, pelo lançamento dos dados e atualizações dos cadastros e formulários eletrônicos, em colaboração com o gestor local.

1.2.6 Coordenadora de turma – Maceió Tira de Letra (PBA)

Esse cargo surgiu a partir do redesenho determinado pela RESOLUÇÃO/FNDE/CD nº 13 de 24 de abril de 2007 art. 2º. Os coordenadores de turmas devem ser professores da rede ou técnicos dos quadros das Entidades Executoras, ou ainda, técnicos da Instituição Formadora. A pessoa entrevistada foi uma educadora popular com nível superior, no contexto solicitado pelo citado documento.

Segundo a referida Resolução, compete aos coordenadores de turmas: 1. Acompanhar, *in loco*, a estratégia de alfabetização de jovens e adultos; 2. Acompanhar e fazer a supervisão pedagógica da alfabetização de, no mínimo 15 turmas, e no máximo 20 turmas, ressalvadas as exceções justificadas no PPALFA e aprovadas pela SECAD/MEC; 3. Planejar e ministrar, em conjunto com o Gestor Local, a formação continuada dos alfabetizadores, entre outras (idem).

Para preservarmos o anonimato dos sujeitos envolvidos utilizamos as seguintes siglas. Secretário Estadual de Educação (SE1); Secretário Estadual de Educação (SE2); Supervisora do MOBREAL (SM); Coordenadora do MOBREAL (CM); Secretário Municipal de Educação (SME); Secretária Adjunta Educação Municipal (SA); Técnico (T1); Técnico (T2); Coordenadora do PBA Maceió (CPBA). No capítulo a seguir, tratamos da institucionalização da educação de adultos e de jovens e adultos no Brasil e em Maceió.

Capítulo II

A institucionalização da educação de adultos e de jovens e adultos no Brasil e em Maceió: um olhar retrospectivo

Para a compreensão do objeto em estudo, visamos comparar as campanhas de alfabetização realizadas no município de Maceió: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010). Situamos neste capítulo, o processo da institucionalização da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos ocorrido no Brasil. Registramos, também, as iniciativas progressistas, o que chamamos de tentativas de rupturas, opondo-se aos formatos de campanhas oficiais de manutenção do *status quo*, à época. Enfatizamos a institucionalização da EJA no município de Maceió em relação às duas Campanhas referidas.

Compreendemos como institucionalização da EDA e EJA as iniciativas/ações de educação de adultos e de jovens e adultos da Alfabetização ao Ensino Médio, realizadas historicamente, tendo por base o aparato das Leis/Normas/Resoluções advindas dos âmbitos nacional, estadual e municipal, bem como outros documentos referenciais internacionalmente⁹ constituídos. Para efeito deste estudo a institucionalização será considerada, apenas em relação à alfabetização, apesar de situar a EDA e EJA, o nosso foco são as campanhas de alfabetização, e a indicação da continuidade dos estudos dos egressos que participaram das Campanhas, já mencionadas. Sem deixar de considerar as inserções na modalidade como um todo.

Segundo Mészáros (2005), a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, no Brasil, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos

⁹ A exemplo a Declaração de Hamburgo (1997) e Marco de Belém (2009).

e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada”, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos, seja por meio de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. Assim sendo, concordamos com Certeau (2008, p. 50), quando afirma “Agora, o texto não provém mais de uma tradição. É imposto pela geração de uma tecnocracia produtivista. Não se trata mais de um livro de referência, mas de toda a sociedade feita texto, feita escritura da lei anônima da produção”.

Isso requereu vários documentos, como as resoluções mais recentes sobre os Programas de EJA e também as leis em que a educação de adultos é simplesmente mencionada, como ressalta Beisiegel (2004, p. 89) ao destacar que a Constituição de 16 de julho 1934, já incluía o ensino elementar de adultos entre os objetos de interesse da União e o Plano Nacional de Educação dessa mesma década, que afirmava “O ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (ART. 150, PARÁGRAFO ÚNICO, A).

Trata-se de uma espécie de extensão e ao que parece, não saiu do papel, quando não se fez cumprir a obrigatoriedade, de acordo com o referido autor (Idem, p. 89), que destaca “A menção à extensão do ensino primário aos adultos nada acrescentava às disposições legais já fixadas regionalmente em anos anteriores”. Para Fávero (2001) as imposições do Estado Novo é que suprimiram os avanços propostos pela Constituição de 1934, uma vez que para o pesquisador (op. cit., p. 120). “O Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 1920 até a primeira metade dos anos 1930”.

Moura (2005) denomina de “silêncio permitido” as omissões governamentais relativas a essa modalidade no campo da formação do(a) professor(a), e nós estendemos ao não cumprimento do que preconizam os documentos legais, a exemplo das Constituições Federais de 1934, 1937 e também a de 1988.

O silêncio desencadeou iniciativas como os das décadas de 1950-1960, até as lutas mais recentes dos Fóruns de EJA, surgidos a partir de 1996, quando do movimento preparatório da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA). Esses movimentos se proliferaram por todos os Estados brasileiros, que buscam para a EDA e a EJA, respectivamente, o lugar de destaque na história da educação brasileira, reconhecidamente como direito humano ao longo da vida. No que se refere ao “silêncio permitido” Certeau (2008, p. 222), nos ajuda a traduzir como “duplo isolamento do ‘povo’ (em relação à ‘burguesia’) e da voz (em relação à escrita)”.

Buscamos fundamentação em Beisiegel (2004) que traz um estudo sociológico sobre a “educação popular” com referência à população brasileira não escolarizada; Fávero (2004; 2005) que (re)visitou as campanhas e os movimentos de alfabetização de adultos, em livros, questionou as propostas atuais, e procurou entender até que ponto significam avanços ou repõem perspectivas e experiências superadas; Paiva, V. (2003) com o estudo pioneiro e clássico sobre a Educação Popular e Educação dos Adultos no Brasil, dentre outros pesquisadores. Utilizamos ainda as transcrições de entrevistas realizadas sobre EDA e EJA no município de Maceió face a ausência de registros escritos.

2.1 A educação de adultos e de jovens e adultos e seus sentidos: uma releitura

A educação de adultos surge de maneira informal no Brasil, juntamente com a educação elementar comum¹⁰. Antes de 1930, a estrutura social e política brasileira, no contexto das sociedades pré-industriais, a economia era de subsistência e a divisão social do trabalho dava-se por meio da divisão de tarefas entre homens, mulheres, crianças, jovens e adultos. Os instrumentos de produção e as técnicas eram rudimentares como a foice, a enxada, o martelo, dentre outros, predominantemente manuais.

Dessa forma, também não havia a necessidade de escolarização para o trabalhador e nem de sua profissionalização. Isso porque, não se reconhecia a educação como direito inerente ao ser humano, portanto, independe das demandas de trabalho, ou da política de uma sociedade. Com essa compreensão limitada de educação, os níveis sociais são diferenciados ao extremo, e gerou-se uma sociedade de minoria rica e maioria paupérrima, sem direito a usufruir das riquezas culturais e materiais.

Durante todo o Período Imperial (1882-1889) vigorou a Constituição de 1823 que contemplou o projeto de criação de universidades para a elite em detrimento da instrução pública para a camada popular. De acordo com Chizzotti (2001), o único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823 idêntica, exarada pelos liberais das Cortes Constituintes de Portugal, votada em 28 de junho de 1821. A Lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente. A liberdade de ensinar desobrigava o ensino de complexos artificios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera. Explica Chizzotti:

A Constituinte de 1823, com todos os arrazoados patrióticos e exultantes, em seis meses de trabalho produziu mais discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação

¹⁰ Por meio do ensino das crianças, os jesuítas buscavam também atingir seus pais. Nesse sentido a preocupação era com a catequese e a dominação cada vez mais acentuada de Portugal, segundo Paiva (2003).

nacional. A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre deputados provinciais, que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil (2001, p. 50-51).

A educação escolar brasileira destinada à maioria da população sofre discriminação, o Império prioriza o Ensino Superior para a elite (minoria) e o Ensino Profissional destinado à formação da força de trabalho. A educação de jovens e adultos vem sendo um reflexo desse modelo de educação.

A partir dos anos de 1930, com o desenvolvimento da agricultura e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento dos instrumentos e técnicas de produção e o aparecimento das cidades começam a provocar complexidade na divisão do trabalho. Aparecem as classes sociais diferenciadas: os agricultores, os artesãos, os comerciantes, os guerreiros, os senhores feudais e nunca mais o Brasil perdeu o título de sociedade classista (ROCHA, 2001, p. 118).

A categoria da divisão social do trabalho associa-se a uma ideia de uma repartição de funções sociais ligadas ao domínio de produção (bens agrícolas, industriais), da distribuição e comércio de bens, do exercício das funções políticas e religiosas.

Isso nos faz lembrar Gramsci (1989, p. 136), que enfatiza com muita clareza que a multiplicação de tipos de escola profissional, tendia a eternizar as diferenças tradicionais, como por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, segundo o pesquisador não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar “governante”.

Gramsci (op. cit), também afirmava que a escola ideal como unitária é para uma sociedade ampliada e não para uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, no contexto do sistema capitalista, as escolas que atuam com EJA, permanecem oferecendo um

conhecimento mínimo aligeirado e fragmentado, intencionalmente preparando os sujeitos para serem sempre dirigidos, governados e para exercerem funções consideradas simples que não exigem um nível de qualificação complexo.

Como exemplo podemos citar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) (2005), que determina na sua Proposta Curricular de escolarização do Ensino Fundamental, voltada para os jovens, um complemento de iniciação para o trabalho insuficiente para que os sujeitos dirijam e governem, como criticava Gramsci.

Retornamos à década de 1930, quando a União oficializa o sistema de educação e destina recursos para a Educação de Adultos considerada como ensino supletivo, para responder às exigências do modelo econômico industrial, que se inicia, reforçando assim o pensamento de Certeau (2008, p. 19): “Pouco importa que esta ordem hoje diga respeito a produtos de consumo oferecidos por uma distribuição de massa que pretende conformar a multidão a modelos de consumo impostos”.

Podemos afirmar que há um esforço para a criação de um sistema nacional de educação. Inaugura-se no nosso país a política oficial de extensão dos serviços educacionais a todos os adolescentes¹¹ e adultos. Isso se explica a partir da emergência das massas populares urbanas, como um novo elemento formador do Estado, o que chamamos dos indícios de uma possível institucionalização voltada para a Alfabetização de Adultos.

O sistema supletivo com caráter de suplência reproduz a falta de qualidade do ensino oferecido aos adultos considerando a perspectiva aligeirada, quando prepara para o imediatismo. Os mecanismos de resistência são os mesmos de uma época para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças.

As distribuições de funções se dão ao longo do tempo sempre de forma desigual, para não dizer injustas. No ritmo do desenvolvimento surgem as corporações de ofício, base das

¹¹ A referência ao termo adolescente ocorre, porque o ensino elementar era obrigatório à época, apenas até aos 10 (dez) anos de idade, incluindo-se, portanto, o atendimento a essa categoria nas iniciativas voltadas para a Educação de Adultos.

categorias socioprofissionais e há a separação entre o trabalho manual e intelectual. Nesse momento histórico aparecem as primeiras noções de profissões e de especialização profissionais: ferreiro, tecelão, mecânico, comerciante, banqueiro, etc. Tanto no passado como no presente, as especializações profissionais emergem em decorrência de mudança técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, e afetou as condições materiais de trabalho e os tipos de profissionais necessários.

A partir de então são grandes as transformações econômicas e técnicas que ocorrem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo, enquanto modo de produção e distribuição de riquezas, que só chega nos países colonizados no século XX. Na Europa ele data dos séculos XV e XVI. E esse desenvolvimento torna-se de mão única quando o proletariado, os trabalhadores ou a classe popular, passa a conviver com o sistema econômico que provoca mais desigualdade social, pois a sociedade associa o trabalho à geração de riqueza, e há sempre “escravidão”. Nesse sentido, por mais que se fale de libertação, os sujeitos estão sempre submissos a algum sistema econômico ou regime de governo.

Formou-se uma sociedade onde as relações sociais vão sendo definidas pelo modo de produção capitalista. Mesmo após a Independência não conseguimos romper com a estrutura anterior. A elite constituiu-se acreditando na incapacidade, e na índole ruim das camadas populares brasileiras.

Na Constituição Federal de 1934 o direito à educação está exposto de forma ampla “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (ART. 149), mesmo assim, ainda é muito limitada. O que, ao longo da história, contribuiu para o aumento gradativo do número de analfabetos adultos no Brasil causado pela falta de acesso desses sujeitos à escola em determinada fase da vida.

Da mesma forma, Beisiegel (2004, p. 89) enfatiza que a Constituição Federal de 1937, por sua vez, embora já situasse em primeiro plano a necessidade de ministrar ensino adequado

às “faculdades, aptidões e tendências vocacionais das classes menos favorecidas”. À época o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação, o primeiro dever do Estado, conforme preconizava, a referida Constituição. Além do foco centrado na dualidade da educação, não obstante não se cuidava diretamente do ensino “comum” de adultos.

Segundo Beisiegel (Idem, p. 89) somente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos¹² na década de 1940, com as observações da Direção do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação – é que o “Ensino Supletivo” para adultos teria passado a despertar maior atenção do público e das administrações. Ele representava uma modalidade compensatória de educação gerida pela ditadura de Vargas, e não valorizava os direitos políticos e sociais dos seres humanos. Essa é também uma época que marca o surgimento das Campanhas, as quais comentamos a seguir.

2.1.1 Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos: onde tudo começou

De acordo com Beisiegel (2004, p. 93) “O movimento internacional que se articula a partir de 1945, sob a inspiração e incentivo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹³, encontra no Brasil um ambiente favorável à realização de campanhas de educação de adultos”, voltada para os analfabetos.

Nesse sentido, a institucionalização da Educação de Adultos surge por iniciativa da União, com a denominação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA,

¹² Desses estudos resultou, em novembro de 1942, a instituição de um Fundo Nacional de Ensino Primário, com os recursos do qual se deveria realizar um programa progressivo de alargamento da rede de educação popular, e que incluísse ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 2004, p. 89).

¹³ Teve sua fundação em 04 de Novembro de 1945 e seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Para isso a UNESCO financia a formação de professores, uma de suas atividades mais antigas, e cria escolas em regiões de refugiados.

1947-1952). Foi a primeira grande campanha nacional de Alfabetização de massa, contando com recursos financeiros do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para atender à UNESCO, que tinha como objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

À época o Brasil apresentava no censo de 1940, índices de analfabetismo adulto, em cerca de 55% segundo Fávero (2004, p.14). Essa discussão do analfabetismo no Brasil repercutia em âmbito internacional e as autoridades governamentais resolveram estruturar o ensino da Educação de Adultos por meio de campanhas.

A CEAA caracterizou-se fundamentalmente pelo seu aspecto extensivo e ampliou as redes estaduais de ensino supletivo, inspirada no princípio da rentabilidade e produtividade. Demarcava um período para o processo de alfabetização em três meses e, a partir de então, o adulto apresentava-se em condições de desenvolver atividades que não exigiam o saber elaborado.

Trata-se de uma campanha de segmentação de poder, com interesses eleitoreiros. Implicitamente visava adequar os sujeitos para a aceitação dos ícones de uma sociedade considerada moderna. Não se falava em continuidade dos estudos, no entanto, contraditoriamente, preconizava os idealizadores da Campanha que: “Não bastaria apenas ler e escrever, sendo necessário também facilitar a aquisição dos hábitos da boa leitura e da boa reflexão sobre ela, ao mesmo tempo, que reforçar as noções dos valores sociais, cívicos e morais, já existentes em cada aluno” (BEISIEGEL, 2004, p. 104).

Essa contradição explica-se quando Beisiegel (Idem) destaca que se tratava de proporcionar aos adolescentes e adultos iletrados a oportunidade de acesso às noções elementares de escrita, leitura, cálculo, higiene e conhecimentos gerais. Isso é, às noções que forneciam os conteúdos básicos necessários aos primeiros conhecimentos destinados à população infantil, pelo denominado ensino primário fundamental comum – com maior

ênfase no desenvolvimento dos temas relacionados aos trabalhos agrícolas e à educação sanitária.

De acordo com Fávero (2004), como exigência da ação direta junto às comunidades, nasceu da própria CEAA a Campanha de Educação Rural (CNER, 1952-1963), que ampliou as ações conjugadas dos órgãos de educação, saúde e agricultura, na perspectiva de um trabalho junto às populações rurais. A CNER adentrou a categoria de iniciativas institucionalizadas no Brasil, já que, como a CEAA, tinha na União sua implementadora.

O autor destaca que, por mais simplista que possa parecer, a CNER caracterizou-se no seu curto período de existência, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro. Foram experiências importantes nos anos 1950, e retomadas na década de 1960.

A insistência em acabar com o analfabetismo do Brasil com iniciativas de campanhas, de acordo com Paiva, V. (2003), foi uma tentativa de abordar experimentalmente, de forma integrada: educação elementar comum e educação de adulto. No entanto, os problemas de educação, partiam de uma abordagem técnica e não pedagógica, isso foi observado de forma concreta na introdução dos princípios do planejamento educacional.

Não há como deixar de considerar os pontos positivos dessas campanhas em favor das sociedades, no dizer de Fávero (idem), mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com o conceito restrito de alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira. Principalmente no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre, considerando que não existiam outras formas de acesso à escola. No entanto, elas não acabaram com o analfabetismo no país.

As iniciativas educacionais à época tendia a concretizar-se em ações práticas, uma vez que se entendia naqueles anos como desenvolvimento de comunidades. Dessa forma, a

história da educação de adultos tem pela primeira vez, mesmo que forçadamente, uma ação desenvolvida pela União.

A predominância da institucionalização de EDA, por meio de Campanhas desde 1940, denota que essas iniciativas não acompanharam as políticas públicas educacionais. Para Fávero (2004, p. 27) “campanha após campanha repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado”, a exemplo do que permanece acontecendo até 2010.

2.1.2 Tentativa de ruptura I

Destacamos que a EDA e a EJA aconteceram e vêm acontecendo de diferentes formas, alternando-se em consonância com a conjuntura sociopolítica e econômica. Citamos o período de 1958 ao início de 1964, com o surgimento de iniciativas progressistas que avançaram no pensar sobre o que é específico da área de Educação de Adultos, como práticas educativas, direcionadas para as necessidades dos sujeitos. Em períodos de ditaduras (Vargas e Militares) as propostas para essa modalidade retroagiram de forma significativa atendendo aos interesses que se distanciaram de uma prática pedagógica integral, humanística.

No final dos anos 1950 foram formuladas novas propostas para a educação de adultos, foram momentos que denominamos neste subitem de contexto diferente, por ter abertura para (re)pensar, um outro formato de sociedade e, conseqüentemente, um outro formato para a Educação de Adultos.

Segundo Paiva, V. (2003), com a convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos¹⁴ realizado no Rio de Janeiro, uma iniciativa do governo federal a partir da

¹⁴ Em 1947 aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o Slogan: “ser brasileiro é ser alfabetizado”. “Convocados pelo Ministério da Educação para uma reunião a fim de tratar dos problemas relativos ao lançamento da Campanha em 1947, os delegados dos Estados e territórios apoiaram a ideia da realização de um congresso de Educação de Adultos” (PAIVA, V., 2003, p. 215).

desmoralização e declínio da CEAA, que objetivava revisar, juntamente com os profissionais da educação, o que se fizera no Brasil em termos de campanhas de Alfabetização. O governo federal por meio do congresso esperava soluções mais adequadas para o problema do analfabetismo adulto.

O governo Kubitschek (1956-1961) reconheceu de público o fracasso das campanhas de massa, e solicitou aos educadores a “formulação de uma doutrina sobre a matéria” para orientar o governo e particulares no planejamento e condução dos programas de educação de adultos (op. cit. p. 236).

Segundo Fávero (2004) o II Congresso Nacional de Educação contou com o educador Paulo Freire como um de seus relatores, que na área da educação de adultos já dispunha de experiências em Pernambuco, com as populações marginais dos mocambos – as favelas nordestinas construídas sobre palafitas. Freire inseriu as causas do analfabetismo nos problemas socioeconômicos da região e na ausência das escolas primárias, ao tempo que propôs decisivo enfrentamento desses problemas, como ponto de partida para o processo educativo. Com isso procurava identificar, na sua região, no pauperismo e na ignorância as causas imediatas do analfabetismo, propondo o seu combate por meio do aproveitamento dos recursos de eletrificação, irrigação, drenagem e açudagem para que se pudesse obter a industrialização bem planejada e a racionalização dos métodos de aproveitamento do solo. Paiva, V. comenta que à época em Recife, discutia-se:

A indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão desse povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de colaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo 'com' o homem e não 'para' (grifos da autora) o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro de espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país (2003, p. 237).

A partir de novas reflexões por meio de educação política “problematizadora” encontrar-se-iam as causas do analfabetismo. De acordo com Paiva, V. (2003), apesar do II Congresso em 1958 ter tido como objetivo indicar diretrizes para a atuação governamental em matéria de educação de adultos, não se acompanhou de medidas concretas. A luta entre as correntes contrárias colocara ao governo uma dificuldade adicional, em face da contradição entre a Carta de Princípios¹⁵ e as conclusões do Congresso:

Predominou a posição do grupo mais favorável à participação popular nas decisões políticas, por meio da ampliação das bases eleitorais e à aceitação de que os problemas brasileiros se resolveriam por meio do aceleração do processo de desenvolvimento e da mudança social que deveria acompanhá-lo.

Ao contrário, a Carta demonstra a excessiva preocupação com os efeitos da mudança social, afirmando que o povo deve ser preparado “**para cumprimento dos nossos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifícios dos valores sociais e morais a preservar, pois, em caso contrário, a sociedade corre perigo de abismar-se no caos**”. Dessa forma, a redação da Carta de Princípios solicitada pelo Presidente da República não se constituiu das conclusões do Congresso, mas sim de elementos conservadores.

Somente quando termina o governo Juscelino Kubitschek (1960) é que houve novas medidas do governo central em relação ao problema do analfabetismo de adultos. Entretanto, algumas iniciativas nascidas ainda nos anos 1950 e ligadas à Igreja Católica, influíram sobre as medidas governamentais do período pós-Juscelino. De acordo com Fávero (2004), a Igreja determina como prioridade a educação rural de massa e cria, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e apoiada pela Presidência da República, o

¹⁵ Solicitado a elaborar uma Carta de Princípios que servisse de diretriz ao governo para sua atuação nesse campo, o Congresso reunido discutiu problemas e elaborou suas conclusões (PAIVA, 2003, p. 239).

Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁶. Esse Movimento era ligado à Igreja católica progressista antes da ditadura e recebia recursos financeiros do Governo Federal.

Nesse período (1958-1964), o Movimento de Cultura Popular (MCP) surgiu em Recife, tendo Freire, à época, como idealizador e mobilizador, serviu de inspiração a outros municípios, a exemplo da experiência denominada **De Pé no Chão Também se Aprende Ler**, institucionalizada pelo governo da cidade de Natal-RN. O Movimento referido serviu também de modelo para outras cidades fora do Nordeste. Essas experiências fundamentadas nas concepções freireanas, foram significativas pela sua demonstração de respeito aos valores, culturas e princípios dos sujeitos da EDA.

Marcava-se dessa forma o início de um novo período na educação de adultos (antes de Freire e com Freire), caracterizado pela intensa busca de maior preocupação metodológica e de inovações importantes nesse campo; pelo destaque da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos, em favor da educação da população adulta para a participação na vida política do país, ressignificando os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam.

Havia como parâmetro a educação com base no diálogo¹⁷, na conscientização dos sujeitos para um novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defrontavam. Nesse espaço de tempo (1958-1964), identifica-se práticas que tinham como base a conscientização dos sujeitos “oprimidos” como partícipes e principais fomentadores para transformar a realidade posta e o modelo de sociedade “opressora” que vinha se perpetuando. Parafraseando Certeau (2008, p. 102) “os embates e

¹⁶ Fávero (2006, p. 21) destaca que no contato com os outros movimentos de educação e cultura popular do período, ao final de 1962, o MEB redefine-se, alinhando-se a esses movimentos e ampliando sua ação no apoio ao sindicalismo rural.

¹⁷ “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” Freire (1987, p. 78).

enfrentamentos visíveis como estratégias de luta do projeto original eram superados pelas produções táticas criando maneiras de fazer própria”.

Os movimentos de educação popular, nascidos todos no mesmo período, operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de adultos ou de educação rural, da década de 1950. São propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores. E o que as fizeram radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como orientaram sua ação educativa para a política. Portanto, perdeu-se a oportunidade significativa de absorver as práticas de educação popular como política pública.

A alfabetização e educação das pessoas adultas a partir dos anos 1960 apareciam como perigosas para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista. Segundo Paiva V. (2003, p. 287) “Os últimos meses do ano de 1963 e os primeiros de 1964 caracterizaram-se pela constante ameaça de golpes e contragolpes, já então se intensificara a conspiração de militares e elementos conservadores”. Por isso caracterizamos esse período como retrocesso das iniciativas de EDA.

2.1.3 Um retrocesso na história da educação de adultos: retorno às campanhas

Para Fávero (idem, p. 23), tinha-se claro que nesses movimentos de cultura e educação popular, a EDA era um direito a ser concretizado, para que a população analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Para o referido autor (idem), havia um projeto nacional hegemônico no sentido de todos terem acesso à educação, a partir de ampla mobilização da sociedade civil, impulsionada pelo compromisso político de transformação da realidade brasileira, à

descentralização da ação educativa, e isso quebraria a imposição de métodos e materiais preparados em nível nacional.

Nesse sentido, a ênfase era na produção das aulas, programas radiofônicos e elaboração de material didático específico, regionalizado (a exemplo de materiais do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, cartilhas de alfabetização e livros de leitura, conjunto didático, folhetos de cordel sobre temas variados, dentre outros).

Essa perspectiva social política da época referida incomodou e gerou insegurança nas pessoas interessadas na manutenção das estruturas e das práticas de educação, dos anos 1950. O incômodo traduziu-se por meio da repressão desencadeada contra essas iniciativas e de seus promotores, o que gerou em abril de 1964, o golpe militar, e com ele, um grande número dessas práticas desaparecerem e outras se mantiveram na clandestinidade. Muitos intelectuais foram exilados e entre eles Freire. Apenas o MEB, com sacrifícios, tentou superar a crise até 1966 explica (FÁVERO, 2004, p. 23).

Vive-se então um período nebuloso para a EDA, foram impedidas as ações políticas no campo da educação. De acordo com Freire (1987) a educação pretendida problematizava as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais. Contradições essas, que impelem o homem a ir adiante, mas ao conscientizar--se elas tornam-se insuportáveis. Para Freire (op. cit. p.21) “Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede, o método também o acompanha. É a educação como prática da liberdade”.

De acordo com Cunha (1991) foi no governo Castelo Branco, primeiro presidente da ditadura militar, que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas. Os acordos MEC-USAID¹⁸ definiram de todo o aspecto da educação nacional, isto é, o ensino

¹⁸ MEC/USAID é a fusão das siglas **Ministério da Educação (MEC)** e **United States Agency for International Development (USAID)**. Simplesmente conhecidos como acordos MEC-USAID cujo objetivo era introduzir no Brasil o modelo norte-americano. Isso se deu por meio da reforma do ensino, onde os cursos

primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos.

A proposta da USAID não deixava espaço para que a educação tivesse o modelo do Brasil. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas junto a opinião pública evitaram a total destituição brasileira no processo decisório da educação. Contrariava-se à época o conceito de desenvolvimento enfocado por Freire (1987), que considera que o ponto de decisão para esse desenvolvimento está no próprio país e não fora dele, para que o movimento de busca, de criatividade, vise ao progresso da própria sociedade e não da outra da qual dependa. Argumenta Jannuzzi (1983, p. 32) “O processo de transformação que se opera nas sociedades dependentes não é desenvolvimento, mas modernização, porque o centro de decisão está fora do País. Elas transformam-se em função da metrópole, para que esta possa vender seus produtos”. Na EDA foram lançadas as Campanhas que mencionamos a seguir.

2.1.3.1 Cruzada de Ação Básica Cristã e Movimento Brasileiro de Alfabetização

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados 12 acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. Na Educação de Adultos exemplificamos com mais uma Campanha denominada Cruzada de Ação Básica Cristã, conhecida com Cruzada ABC, sob a orientação de um grupo de evangélicos pernambucanos e institucionalizada posteriormente pelo Governo Federal. A Cruzada ABC tinha como objetivo capacitar o homem analfabeto-marginalizado a ser participante na sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento socioeconômico e recebedor de seus bens, conforme Paiva (2003).

primário e ginásial foram fundidos, se chamando de **primeiro grau**, o curso **científico** passou a ser nominado **segundo grau**, e o curso universitário passou a ser denominado **terceiro grau**.

De acordo com Scocuglia (2003), a predominância de atuação foi o nordeste brasileiro e nele o Estado da Paraíba foi tomado como modelo de implantação e de expansão. Quase todos os municípios paraibanos participaram da Cruzada ABC, cuja entidade de comando era sediada em Recife.

Frisa Paiva, V. (2003, p. 346), que essa opção pela região Nordeste, intencionalmente, funcionou como contrapartida conservadora aos movimentos de educação popular do início dos anos 1960, desencadeando na área uma ação ideológica que visava legitimar a nova ordem junto à população.

Nesse contexto, o analfabetismo de adultos e a falta de preparo profissional eram considerados obstáculos críticos para os avanços tecnológicos e industriais do país, assim a autopromoção do sujeito por meio da aquisição de uma profissão era uma forma de tentar aliar um falso caráter humanizador a uma linha de planejamento tecnocrática. Dessa forma, a Cruzada ABC, teve um papel precursor em relação à Lei 5.692 de 1971 – na articulação da educação com o sistema produtivo, mesmo com dimensões diferentes. Essa Lei expressou as funções do Ensino Supletivo em quatro artigos: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem.

Diante da repercussão nacional do número irrisório de pessoas alfabetizadas, a Campanha ficou desprestigiada em muitos setores da administração federal brasileira, que dificultou o envio de verbas para a sua manutenção. Sem apoio financeiro da administração (federal e estadual), a Cruzada não pôde sobreviver, se extinguindo, progressivamente, nos vários Estados, entre os anos de 1970 e 1971, e foi subsumida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Segundo Paiva, V. (2003, p. 345-6) a conjuntura social e política do Brasil à época não comportava o formato da Cruzada, uma vez que sua existência apoiava-se na **‘doutrina da independência’** (grifo da autora). Tornou-se um pesado fardo para o governo após a

promulgação do AI-5¹⁹. No dizer da pesquisadora gerou-se um impasse (op. cit.):

Como combinar o estímulo a sentimentos patrióticos, a propaganda do ‘Brasil Grande’, a imagem da nação forte que vive o ‘milagre econômico’ e aspira tornar-se potência mundial com a existência de um programa de educação de massa orientado e dirigido por estrangeiros?

Isso porque a Cruzada ABC, era na área da Educação de Adultos, o correspondente aos convênios MEC/USAID para os diferentes níveis de ensino. Porém, politicamente, muito mais incômoda, devido a interferência do planejamento, apresentação de sugestões e pressões pela sua operacionalização, uma vez que era implementado diretamente pelos técnicos norte-americanos.

Após ser constatado que os esforços do governo brasileiro, por meio da referida Campanha, não corresponderam no sentido de diminuir a porcentagem de analfabetos e de educar a população adulta atendendo as pressões do Fundo Monetário Internacional (FMI), que via o analfabetismo como uma mancha, o governo autoritário implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Criado pela Lei nº 5.379 de dezembro de 1967, no âmbito do Ministério de Educação, o referido Movimento tinha o objetivo geral de “erradicação” do analfabetismo (prioridade) e a educação continuada de adolescentes, somente em setembro de 1970, iniciou suas atividades propriamente ditas, por meio da Fundação sob a responsabilidade de Mário Henrique Simonsen²⁰ (MOBRAL, 1977, p. 47; CORREIA, 1979, p. 62-87).

O MOBRAL, em relação ao objetivo que se propôs não foi bem sucedido, por sua metodologia e o material didático adotado, não faziam parte da realidade dos alunos, principalmente os do nordeste. Nessa direção Paiva, V. (2003) nos diz que o MOBRAL foi um Movimento de Alfabetização imposto, que não nasceu do desejo dos educadores; não se

¹⁹ Um dos mais temidos instrumentos normativos lançados pelo regime militar. O AI-5 conferia ao presidente da república amplos poderes para perseguir e reprimir as oposições. Cotrim (2007, p. 560/561).

²⁰ Economista e ex-ministro da Fazenda – foi o primeiro presidente da Fundação MOBRAL.

traduziu em uma educação com uma proposta onde seja desenvolvida com o material adequado, nem pessoal bem remunerado, pois os voluntários que davam aulas recebiam uma quantia insignificante.

Enfatiza que a “capacitação” era na perspectiva de reciclagem²¹ e treinamento²², muito distante do que concebemos como formação continuada²³. O movimento nasceu “Como estratégia educativa e converteu-se, entre nós, em produto e instrumento do regime autoritário” (PAIVA, V., 2005, p. 339).

Na opinião de Jannuzzi (1983) o MOBRAL não captou o pensamento-linguagem do povo a partir da realidade concreta em que vive. Usou as mesmas codificações e as mesmas palavras geradoras para o Brasil inteiro, enquanto para Freire (1987), a alfabetização era transformada em práxis social. O MOBRAL a fez como um momento de aprender a ler, escrever e contar para melhor receber o treinamento que tornasse o alfabetizando produtor e consumidor do desenvolvimento concebido pela elite.

As pesquisas sobre letramento²⁴, a exemplo de Soares (2004), apontam que não basta somente ensinar a ler e escrever. É preciso que sejam disponibilizados materiais de leitura e escrita, que permitam aos sujeitos egressos as condições para a imersão no mundo dessas tecnologias. Soares (op. cit., p. 59) destaca que as pessoas alfabetizadas pelo MOBRAL:

Estavam um ano depois ‘desalfabetizadas’: tinham aprendido a ler e escrever, mas, por impossibilidade de uso de leitura e escrita, por ausência em seu meio, de demandas de leitura e escrita, por falta de acesso a material impresso, tinham perdido a habilidade de ler e escrever.

²¹ Na concepção de Marin (1995) essa concepção não poderia ser aplicada no contexto dos profissionais da educação, em razão de considerá-los uma tábua rasa de seus saberes.

²² Para Marin (1995), o treinamento implica em modelagem de comportamentos, algo que depende de automatismo e não da utilização da inteligência. Os modelos são estabelecidos previamente, permanecendo ao longo do processo.

²³ De acordo com Freitas e Costa (2007) a formação continuada permite o sujeito desenvolver conhecimentos ao longo da vida, sendo assim, não se restringe na continuidade da formação inicial, muito pelo contrário, a formação inicial é parte da formação continuada.

²⁴ Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2004, p. 47). A referida autora, para explicar o que seja letramento exemplifica com o MOBRAL que, não trabalhava nessa perspectiva. No entanto, não referencia o letramento à década de 1970. Já que a perspectiva de letramento ganha maior visibilidade nos estudos a partir de 1980.

A pesquisadora enfatiza ainda, que o fracasso das campanhas de alfabetização em países de terceiro mundo como o Brasil, dentre outras, ocorre porque se contentam em ensinar a ler e escrever. Não se oferecem condições aos alfabetizandos de usarem e praticarem atividades que envolvam de forma contínua a leitura e a escrita. Destaca-se também os desvios de recursos. Não há disponibilidade do material de leitura “Não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas”. (Soares, 2004, p. 58).

Outro impedimento que registramos para os sujeitos não avançarem em seus conhecimentos é que por necessidade econômica, eles são obrigados a trabalharem em subempregos, não recebem incentivos para a leitura nem lhes sobram tempo, contando, também, com o cansaço físico advindo de uma carga horária exaustiva, que supera a vontade de estudar.

Paiva, J. (2006) nos alerta que a história da educação e jovens e adultos no Brasil “Foi constituída como uma história de experiências, porque, de modo geral, não conseguiu produzir enraizamentos nos sistemas públicos”, como exemplificamos com a questão das Campanhas. Algumas práticas fogem dessa categoria, como o Movimento de Educação de Base (MEB), efetivamente nacional, diferenciando-se substancialmente do MOBREAL, que como programa atuou ora no governo (1967-1970), ora de forma paralela (1970-1985) a esse mesmo governo. Isso nos leva a caracterizar essa Campanha como híbrida, ou seja, institucionalizada e não institucionalizada, respectivamente.

2.1.3.2 Tentativa de ruptura II

Moura (2004) explica que, com o processo de “abertura democrática” no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, Paulo Freire, bem como outros intelectuais brasileiros, que

estavam exilados, retornam ao Brasil, e trouxe consigo muitas experiências e novos conhecimentos. Acontece a reorganização e mobilização da sociedade civil, e ressurgem os movimentos populares. Ocorre a rearticulação dos partidos políticos de esquerda e o movimento sindical, bem como a ampliação e revisão de movimentos educativos como o MEB, além do nascimento de experiências de caráter popular baseados nas concepções e “no método” Paulo Freire. Tal efervescência política traz significativas contribuições e conquistas para a área de educação e, conseqüentemente, para a Educação de Jovens²⁵ e Adultos.

Do ponto de vista legal, a Constituição de 1988 garantiu a extensão da obrigatoriedade de educação básica para os jovens e adultos e a elaboração das constituições estaduais e as leis orgânicas dos municípios, que se constituem em exemplos de ganhos para a área, uma vez que, ampliaram-se os direitos à escola pública de acordo com o artigo 208²⁶. É a partir dessa prerrogativa que a EJA torna-se um direito público subjetivo.

A partir de então, com o retorno das eleições diretas para prefeitos, os municípios que foram administrados por partidos políticos progressistas buscaram qualificar a EJA, institucionalizando-a no contexto de suas Secretarias de Educação, criando setor/departamentos responsáveis pela sua implantação, formação continuada de professores, elaboração de propostas curriculares específicas, dentre outros pontos. Os municípios brasileiros que mais se destacaram à época foram: Porto Alegre, Santos, São Paulo, Diadema dentre outros.

Registramos como iniciativa de governos locais o Movimento²⁷ de Alfabetização (MOVA) surgido na cidade de São Paulo, no governo Luíza Erundina (1989), na gestão de

²⁵ A partir dos anos de 1980, a Educação de Adultos começa a incorporar tantos os jovens advindos do fracasso da escola dita regular, como aqueles que migraram do campo para a cidade e assim sua denominação passa a ser Educação de Jovens e Adultos.

²⁶ “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita **para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria**” (grifos nossos) (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

²⁷ A palavra Movimento utilizada para caracterizar o MOVA, semanticamente é bem diferente da referência feita ao MOBREAL, uma campanha temporária e de caráter eleitoral, enquanto o MOVA atua como um

Paulo Freire como secretário municipal de educação, e que sobrevive ainda, em alguns estados e municípios brasileiros. Esse movimento nasceu com uma nova configuração, que procurava e procura envolver o poder público e a sociedade civil, com o objetivo de combater o analfabetismo. Oferece o acesso à educação de forma a atender às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos e à continuidade dos estudos por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino.

A flexibilização e a capacidade de se adequar à realidade e às necessidades dos alunos são as maiores vantagens do MOVA, já que geralmente as salas de aula são próximas de suas casas, o que poupa o custo e o gasto com transporte. As exigências com relação a faltas e horários são menores do que em uma escola tradicional²⁸, uma vez que, a maior parte dos alunos trabalham e têm obrigações familiares. Além de o conteúdo ensinado estar mais relacionado com o cotidiano de um adulto que já tem a experiência de vida, e cabe aos educadores fazerem as mediações entre o saber do aluno e a educação formal.

Entendemos assim como Brandão (2008) que o MOVA é uma prática de educação popular, que não conseguiu ser absorvido pelo governo federal como política pública, mas ousamos dizer que o concebemos como um movimento **parainstitucional**²⁹ de política pública municipal onde desenvolve as suas práticas. Utilizamos o termo **parainstitucional** considerando não só o diálogo constante das secretarias municipais com a sociedade civil organizada, bem como devido os recursos públicos que recebe para a sua sustentação.

Esse Movimento com significativa atuação no sul e no sudeste do país, não conseguiu espaço no Ministério de Educação, para tornar a sua prática como política pública para EJA,

Movimento da sociedade civil em parceria permanente com os estados e municípios, com acentuada preocupação na continuidade dos estudos dos seus egressos.

²⁸ O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma agência centrada no professor, o qual transmite segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos (SAVIANI, 2008, p. 06).

²⁹ Termo utilizado para caracterizar as iniciativas de EJA que recebem verbas públicas, no entanto, estão ligadas aos movimentos sociais/sociedade civil.

em 2003, quando da assunção ao poder um presidente da República do Partido dos Trabalhadores (PT), o MOVA foi preterido em função do Programa Brasil Alfabetizado.

De acordo com Paiva, J. (2004) muitas são as iniciativas de EJA que, em certas condições e com diferentes graus de controle, fazem “institucionalmente” a parceria sociedade civil-Estado. A referida pesquisadora (2006), afirma que existem municipalidades realmente sensíveis aos anseios dessa demanda e têm dado respostas para a EJA. Essas experiências são de grande importância, porque vêm construindo saberes, lideranças e legitimidade política.

Contrariando as reflexões de Paiva, Moura (1999, p. 32) reflete:

No âmbito das políticas e ações a [sic] nível federal, observa-se que, no início desses anos 90, a partir da disseminação do pensamento de modelo neoliberal em que se impõe uma política de redução dos gastos públicos, de privatização e enxugamento do estado, entendeu-se que é imprescindível investir na educação básica de crianças e adolescentes (7 a 14 anos) e na capacitação daqueles que já dispõem de um nível de conhecimentos acumulados que podem ser utilizados como pré-requisitos no treinamento profissional. A escolarização dos jovens e adultos analfabetos é vista como um empreendimento muito caro considerado um gasto sem retorno para o sistema produtivo.

Com o limitado investimento na EJA e, conseqüentemente, na escolarização e alfabetização dos adultos analfabetos, o Brasil recebe a pressão dos organismos internacionais para que impeça o crescimento dos níveis de analfabetismo de jovens e adultos. Principalmente numa década em que se efetiva a universalização da economia e se desencadeia a maior revolução tecnológica da história da humanidade. A globalização e o sistema capitalista exigem um perfil de trabalhador não só com mão obra qualificada, mas também cidadãos consumistas.

Esta pressão acontece também porque nas décadas de 1980 e 1990, os países desenvolvidos já caracterizam como novos analfabetos quem não sabe ler simples manuais de eletroeletrônicos, livros ou portais da Internet; como também quem não tem conhecimento da

Língua Inglesa. Paradoxalmente, apesar do contexto social apontar um novo direcionamento para a educação, retoma-se as propostas de campanhas, envolvendo os vários segmentos da sociedade, inclusive o empresariado, e faz parcerias com entidades não governamentais que assumem a tarefa a “baixo custo”, para a alfabetização das pessoas jovens e adultas.

2.2 Campanhas outra vez

Nas décadas de 1990 e 2000 as campanhas de alfabetização reaparecem configuradas em dois programas anunciados como de natureza diferenciados: O primeiro é o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e denominado desde o ano de 1998³⁰ de AlfaSol, implantado por intermédio de uma Organização Não Governamental (ONG). Podemos caracterizá-lo como ação de “privatização branca”, já que utilizava recursos do empresariado brasileiro. Foi divulgado na cidade de Natal - RN, em setembro de 1996, no Dia Internacional da Alfabetização, quando se realizava o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, preparatório para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA).

O segundo é o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), totalmente institucionalizado. Foi implantado em 2003, pela então Secretaria de Erradicação do Analfabetismo, pertencente ao MEC, e criada exclusivamente para a coordenação do citado Programa.

2.2.1 Programa Alfabetização Solidária

No final da década de 1980, época de redemocratização e de grandes mudanças na vida dos brasileiros com a liberdade democrática, a transição política implementou alguns direitos tais como: *habeas-corpus*, liberdade de associação e o fim da censura. Na década de

³⁰ Em novembro de 1998 foi criada a **Associação Alfabetização Solidária**. Com estatuto próprio, a Associação passou a ser responsável pelo gerenciamento da **AlfaSol**. <http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>

1990 diversos países³¹ adotaram a doutrina neoliberal, inclusive o Brasil. A economia desses países voltou a crescer, acompanhada do surgimento de novas tecnologias. Porém, a adoção do neoliberalismo não impediu o aparecimento de novas crises, que atingiram os países desenvolvidos e prejudicaram os países do terceiro mundo. Como consequência, a concentração de renda e as desigualdades sociais aumentaram (SANTOMÉ, 2003).

A grande massa passa a conviver com as ideologias dos princípios neoliberais, pelos quais os homens não nascem iguais. Há aqueles que nasceram para mandar, estudar e há aqueles que não precisam estudar muito, só o essencial para produzir e votar. O mundo é constituído de vencedores e perdedores. Os perdedores devem conformar-se com a exclusão, pois ela é algo natural. O sujeito, assim, vai sendo excluído de uma vida digna, da escola e se atribuindo culpas (SANTOMÉ, 2003).

E nesse contexto é instituído o PAS, com a ideia de parceria com bastante ênfase na filosofia do governo, à época de Fernando Henrique Cardoso, coordenado pela Organização Governamental denominada Comunidade Solidária³², com total apoio do Governo Federal. A parceria envolvia o Conselho da Comunidade Solidária, o Ministério da Educação, as instituições de ensino superior, as prefeituras e as empresas privadas.

O formato de parcerias proposto pelo Programa é baseado na ideia de que o modelo solidário depende do “empenho da sociedade como um todo e é fundamental, quando se enfrenta um problema social tão grave quanto o analfabetismo” (PAS, 1997, p. 11). Essa afirmação é bem antagônica ao conceito de parceria definido pelo MOVA que se opõe à ideia de Estado Mínimo Neoliberal³³ que retira do Estado a sua obrigação para com a educação.

³¹ Carlos Menem na Argentina, por Pérez na Venezuela, por Fujimori no Peru e por Fernando Henrique Cardoso no Brasil.

³² A Comunidade Solidária dispunha de um Conselho que por meio da coordenação executiva do PAS, definia os municípios, articulava as entidades envolvidas e mobilizava novos parceiros. Dispunha também da Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS) a quem cabia o gerenciamento de todo o processo e encaminhamentos para o repasse dos recursos obtidos junto às empresas parceiras.

³³ Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc.

Para Alvarenga (2003) o PAS emergiu de um contexto de minimização do Estado e do desmonte das políticas públicas sociais, constituindo-se numa das vertentes assistencialistas do Programa Comunidade Solidária (PCS), para o combate à pobreza e à exclusão social nos municípios das regiões do Norte e do Nordeste do Brasil, onde os impactos das políticas neoliberais tornaram-se mais severos.

De acordo com Alvarenga (2003) o PAS revigorou a ação pedagógica de negação da cidadania dos sujeitos não alfabetizados, não rompeu com a base histórico-ideológica de que a cidadania é consequência da alfabetização, “A promoção da cidadania não se limita á questão da alfabetização, pois esta mostra não ser suficiente para transformar as condições sociais dos sujeitos, enquanto for mantido um modelo político, social e econômico produtor da pobreza, da exclusão e do aprofundamento das desigualdades sociais” (p. 14).

A negação da cidadania das pessoas analfabetas é motivo de crítica também para Alvarenga (idem, p. 11) ao observar que, a tese da inferioridade do analfabeto é retomada com grande força pelos idealizadores do PAS. E fortalece a ideia de incapacidade e improdutividade do analfabeto, que parecia já ter sido superada por um rigoroso movimento crítico de educadores que acompanhou e analisou a trajetória histórica das campanhas de alfabetização de jovens e adultos em contextos históricos diferentes. A concepção que “o alfabetizando adquire cidadania ao aprender a ler” (grifo da autora), reproduz a síntese irretocável do poder operado pela ideologia das elites dominantes, ao atribuir à alfabetização e ao processo de escolarização, a fórmula eficiente para tornar o sujeito não alfabetizado em cidadão.

O PAS define papéis bem específicos dos parceiros, visando à operacionalização dos módulos, nos municípios brasileiros de maior índice de analfabetos acima de 15 anos. Exemplificando, às Universidades cabiam o acompanhamento do trabalho desenvolvido nos

municípios: a seleção e capacitação de alfabetizadores e a realização de visitas mensais às turmas em andamento, para acompanhamento e orientação do trabalho.

O sentido das parcerias estava inserido em um dos seus objetivos, que enfatizava:

Desencadear um movimento nacional no combate ao analfabetismo no Brasil. Diferentemente de outros programas já desenvolvidos, o Alfabetização Solidária tem, desde o seu nascedouro, a clareza de que não pode resolver os problemas sozinho. Nesse sentido, incentiva a parceria entre governo, a iniciativa privada, as universidades públicas e privadas e as prefeituras para, no conjunto, somar esforços com vistas à redução dos índices de desigualdades e de condições subumanas, especialmente, nas regiões e populações mais necessitadas (PAS, 1997, p. 11).

Inferimos que este objetivo confirma a desresponsabilização do governo central com a política de alfabetização no Brasil. O documento norteador do Programa denominado “Princípios Orientadores para Elaboração das Propostas Político-Pedagógicas” (1999), era bastante avançado. Tendo como foco o letramento na perspectiva de Soares (2004). Para a ação pedagógica em sala de aula, devia “existir uma relação entre letramento e exercício mais consistente da cidadania no desenvolvimento de um saber crítico, contextual, responsável pelas transformações conscientes da realidade” (p. 14).

Esse fragmento abre a perspectiva de que os alfabetizandos se envolvessem nas mais variadas práticas de letramento, baseado no que afirma Soares (2004), no sentido de que o educando faça uso social da leitura e escrita. Para tanto, era necessário que não só o espaço da sala de aula tivesse um ambiente letrador, bem como o contexto social de onde estava inserida a escola permitisse o acesso a diversas formas de acesso à leitura e à escrita.

De acordo com Paiva, J. (2005), uma das críticas mais contundentes que tem sido exercida em relação ao *modus operandi* do PAS, diz respeito ao fato deste ter sido uma iniciativa que teve sem custos diretos, considerável atuação das universidades, sem que isso definisse a supremacia de propostas, pela convergência de tantos professores e pesquisadores envolvidos.

A pesquisadora enfatiza que, a lógica fechada do Programa dialogou fugidamente com as produções advindas das práticas efetivadas, e deixou de capitalizar das avaliações sobre as ações executadas, os possíveis avanços e as alternativas construídas nesses fazeres, incorporando as mudanças ao desenho/formato do modelo originalmente proposto. Porque também, não investiu na pesquisa, perdeu a oportunidade de ser insuperável na produção de conhecimento advinda dessas práticas, tanto em quantidade como em qualidade, sobre a área de alfabetização.

Diante da lacuna no campo da pesquisa, mencionado no parágrafo anterior, é importante registrar que pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL)³⁴, do Centro de Educação (CEDU), realizaram investigações quer por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)³⁵, quer por intermédio de dissertações de mestrado e teses de doutorado³⁶. Esses resultados já foram apresentados em encontros nacionais e regionais e publicados em anais, periódicos e capítulos de livros. Registra-se também pesquisas³⁷ de outras localidades.

A outra crítica que Paiva, J. (2005) faz é a falta de atenção para a educação continuada dos seus egressos, haja vista o registro de ex-alunos do Programa que, na busca pela continuidade dos estudos, procuram outras iniciativas de alfabetização oferecidas nos municípios pelo governo federal ou não. Não causa estranhamento o número de

³⁴ O NEPEAL ainda dispõe de um considerado acervo sobre o PAS, no Estado de Alagoas, disponível para pesquisa.

³⁵ Investigações coordenadas por MOURA, Tania. (Coord.). Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e consequências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. **Relatório final de Pesquisa de Iniciação Científica**. CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Maceió, Alagoas. 2001, 67p. Mime; MOURA, Tania.(coord.). Letramento (s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. **Relatório final de Pesquisa de Iniciação Científica**. CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2004. Dentre outras pesquisas.

³⁶ QUEIROZ, Marinaide Lima: **Letramento**: as marcas de oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFAL. Tese de Doutorado, 2002.

³⁷ A tese de doutorado de Márcia Soares de Alvarenga denominada **Os sentidos da cidadania**: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária. UFRJ, 2003. E a tese de Clarice Traversini **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. UFRJ, 2003.

remanescentes, a exemplo do que aconteceu com o MOBREAL, fato que permanece ocorrendo com o PBA.

Segundo documento do MEC/UNESCO (2005, p. 25):

A reiteração das mesmas pessoas nas classes de alfabetização possibilita, ainda, o levantamento de três hipóteses: a) os programas não estão sendo efetivos em sua tarefa alfabetizadora; b) não há oferta de continuidade para os jovens e adultos recém-alfabetizados, que, para não perderem o contato com a leitura e a escrita, mantêm-se nessas classes; c) os alunos atribuem às classes de alfabetização um sentido muito mais socializador do que educativo, na medida em que essa é a única oferta pública de atividades comunitárias/coletivas.

As hipóteses referidas podem ser respondidas baseadas na constatação de que não existia à época, e ainda não existe um fluxo permanente e contínuo entre os Programas de Alfabetização e a EJA institucionalizada. Essa realidade provocou em 2009 a preocupação da SECAD/MEC, com a implantação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos³⁸. Um dos seus objetivos é realizar estudo sobre oferta e demanda de alfabetização e EJA nos municípios e Estados brasileiros. Esse fluxo está sob a responsabilidade dos alfabetizadores e coordenadores locais, a quem cabia e cabe a negociação da continuidade dos estudos dos egressos, que ainda permanece restrita e dependente da boa vontade das escolas e de seus diretores.

³⁸ O MEC define Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos como uma proposta de **articulação territorial** das ações para EJA, de modo a racionalizar o uso dos recursos e elevar a eficiência, eficácia e qualidade das atividades, mediante: elaboração de **diagnósticos sobre demanda e condições de oferta** para Educação de Jovens e Adultos, por estado; proposição de **ações de cada uma das instituições** participantes, de acordo com suas respectivas atribuições e responsabilidades institucionais, com vistas ao **atendimento das recomendações** do Documento Base Nacional para a VI CONFINTEA e de **resposta aos desafios** identificados no diagnóstico e realização de acordos para a criação de uma **mesa permanente de trabalho** (comissão), com a participação das instituições presentes e outras, de modo a **compartilhar estratégias e ações** para a garantia do direito à educação de qualidade para jovens, adultos e idosos.

2.2.2 Programa Brasil Alfabetizado

No ano de 2003, com a assunção de um Presidente da República oriundo da camada popular e, contrariando as expectativas dos estudiosos da EJA, a exemplo de Paiva V. (2003) e os Fóruns EJA do Brasil, o MEC institucionalizou mais um Programa, denominado de Brasil Alfabetizado direcionado para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com elevados índices de analfabetismo de jovens acima de 15 anos, que se prolonga até 2010³⁹. Desde a sua implantação já passou por vários redesenhos, o que comentamos na análise documental das Resoluções publicadas pelo MEC/FNDE, no próximo capítulo.

O PBA, visava e visa estimular ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos, com a implantação de programa específico de “erradicação” do analfabetismo em todo território nacional. Por meio da transferência de recursos financeiros advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em caráter suplementar, aos entes federados que aderiram ao Programa e por meio do pagamento de bolsas benefício a voluntários (RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 18, de 10 de julho de 2003).

Rummert e Ventura (2007) reconhecem que o governo Lula trouxe para a EJA maior destaque do que os governos anteriores da Nova República. Entretanto, se houve um discurso que anunciou a sua valorização, não se fez acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Assim, embora o arco das ações no âmbito da EJA seja ampliado, permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social. As autoras referem-se implicitamente, também, nesse comentário, ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O estranhamento é que a implantação do PBA parte de um governo considerado social-democrata; no entanto, no que diz respeito à EJA, é um governo que insiste na ³⁹ A referência até 2010 corresponde ao período dessa pesquisa.

manutenção de programas com características das gestões anteriores. Ou seja, há continuísmo de ações que não resolvem o problema do analfabetismo do país na sua totalidade. A tendência é o alargamento dessa problemática, porque esses programas da forma que vêm sendo conduzidos mascaram e dissimulam a realidade. No dizer de Machado (2009), nós ainda temos em EJA uma manutenção da visão compensatória que contamina, desqualifica e deforma as iniciativas novas.

Enquanto isso, as condições concretas são: analfabetos/analfabetos funcionais deslocados nessa sociedade do conhecimento, e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade. Dados apresentados pelo IBGE/PNAD, 2005 conforme relatório do IBGE (2006) demonstraram o fato de que, dois anos após a implementação da nova "campanha", e após gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3% segundo (RUMMERT e VENTURA, 2007).

Ainda sobre o PBA, Rummert e Ventura (idem), se pronunciam e mostram que são muitas as semelhanças do referido Programa em relação a outras iniciativas realizadas ao longo das décadas, o que nos instigou a fazer este estudo comparativo. O lançamento, em 2003, apresentou a proposta nos moldes de campanhas, desvinculadas da educação básica, e não superou as ações anteriores.

Na contramão dos comentários de Rummert e Ventura (2007), Henriques e Ireland (2008), compreendem que o MEC/SECAD vem construindo uma nova institucionalidade para a modalidade baseada num processo de articulação, de reconhecimento e interlocução com um conjunto de órgãos, entidades e atores sociais que desempenham diversos papéis no campo da EJA. Ressaltam ainda a interlocução com os Fóruns⁴⁰ de EJA.

⁴⁰ De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

2.3 As institucionalizações da EDA e EJA em Maceió

O município de Maceió, bem como o Estado de Alagoas, não têm tradição de desenvolverem ao longo das suas histórias da educação, e no caso específico na Educação de Adultos e de Jovens e Adultos, iniciativas emancipatórias, nos campos da educação popular e de institucionalizações na área. Também não participaram no final da década de 1950 a início de 1964, dos Movimentos de Cultura Popular de influência freireana, que aconteceram nos estados e municípios nordestinos próximos, a exemplo Recife-PE, Natal-RN e João Pessoa PB, que tentaram superar com o formato das Campanhas federalizadas, que objetivaram manutenção do *status quo* vigente, à época.

Na segunda metade de 1960 e, principalmente, nos anos 1970, a política institucional de EDA, em termos de alfabetização resumiu-se ao desenvolvimento de Campanhas centralizadoras de caráter nacional: como a Cruzada ABC, subsumida pelo MOBRAL, que desmobilizou os movimentos advindos da sociedade civil organizada.

Campanhas essas esporádicas, que não garantiram a **continuidade dos estudos** dos sujeitos que delas participaram, enquanto alfabetizando. Amorim et.al. (2009, p. 03) constata numa releitura de Certeau (2008, p. 174) que as ações de EDA degradaram-se: “Isto significaria que a enfermidade que afeta a razão que a instaurou e seus profissionais é igualmente [...]” que silenciou os inúmeros intelectuais e educadores que conduziam os movimentos de educação e cultura popular a partir da utopia de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Paiva, V. (2003, p. 356) nos mostra que, além de tudo, essas Campanhas atendiam a realidade dos alunos do nordeste e de outras partes do Brasil. A Autora cita como exemplo o MOBRAL, que desenvolvia conteúdos em salas de aula que eram totalmente descontextualizados, pois omitia aos alunos a possibilidade deles realizarem a (re)leitura da

sociedade na qual estavam inseridos, bem como das condições estruturais e conjunturais do país, que favoreciam e favorecem o aumento quantitativo dos excluídos de direitos legais e sociais.

A ausência de registros escritos sobre a história da EDA e EJA, nos impede de mencionar fatos, especificamente, da atuação em Maceió, sobre a modalidade em foco. Se propala que Alagoas e Maceió foram sempre reprodutores das iniciativas e ações federais. Isso vem fazendo com que os integrantes do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Adultos, por meio da análise documental dos poucos registros existentes, e de dados complementares, obtidos por intermédio de entrevistas com gestores, coordenadores e professores, pesquisem sobre a temática e apontem o não dito e o silenciado. Tem sido por meio da escuta, que se traduz os olhares e dizeres dos informantes sobre a Educação de Adultos no Estado de Alagoas, no período de 1960 a 1980⁴¹ e também no período de 1990 a 2000⁴². Essas pesquisas vêm garantindo a memória de um retrato que tem suas raízes históricas na constituição da sociedade alagoana

Segundo Freitas e Moura (2007) as ações da modalidade realizadas pela então Fundação Educacional de Maceió (FEMAC), anterior ao ano de 1993, limitavam-se a uma institucionalização precária. Pois funcionavam algumas turmas da então Educação Integrada (alfabetização, 2ª e 3ª fases)⁴³, que se caracterizava na forma de Ensino Supletivo⁴⁴ em escolas noturnas, situadas na periferia urbana de Maceió. As referidas escolas eram

⁴¹ A investigação realizada em 2006 denominada: **A educação de jovens e adultos em Alagoas**: incursões na história das políticas - ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980), financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), em convênio com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). (FREITAS e MOURA, 2007).

⁴² Pesquisa denominada A Educação de Jovens e Adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000, realizada em 2009, também financiada pela ANPED/SECAD/MEC (AMORIM et al, p.).

⁴³ O curso de Educação Integrada foi outra denominação dada ao Programa de Educação Integrada (PEI), que teve limitado tempo de duração. O referido programa foi instituído pelo MOBRL, com o objetivo de atender aos alunos “alfabetizados” oriundos do Movimento. Em Alagoas perdurou até o final dos anos de 1990.

⁴⁴ O Parecer 699/1972 caracterizava como Ensino Supletivo os cursos de forma sistemática (refere-se ao presencial) ou assistemática (utilizando meios de longo alcance) e os Exames Supletivos de Educação Geral e Profissionalizante. Esse ensino deveria ser organizado nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos Conselhos e Educação.

consideradas depósitos de pessoas, sem as mínimas condições materiais e a total ausência de acompanhamento pedagógico. Não existia Proposta Curricular que definisse as concepções, metodologia de trabalho, sistemática de formação, acompanhamento e avaliação dos professores e do ensino-aprendizagem. Os conteúdos ensinados eram os mesmos voltados para as crianças e deixava explícita a concepção que o adulto era uma criança grande.

As autoras explicam que, em 1993, em decorrência de ter assumido a administração do município um governo progressista, a EJA, após quase 10 anos, antes de ter sido considerada um direito subjetivo, na Constituição de 1988, ganhou um espaço prioritário na política educacional de Maceió. A FEMAC foi então extinta e surgiu a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com inovações na sua estrutura e funcionamento. Uma das inovações foi a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), inserindo-o na Diretoria Geral de Ensino (DIGEN), predominantemente voltado para as ações pedagógicas, após a extinção da Divisão de Ensino Supletivo, que era porta-voz de uma institucionalização reprodutora das ações conveniadas com o Governo Federal.

A partir dessa mudança, a Secretaria de Educação de Maceió trouxe para a EJA muitos ganhos, como a institucionalização de um Curso de Educação Básica para jovens e adultos, como forma de romper com as campanhas de alfabetização federalizadas, entre outras iniciativas de caráter progressista, uma vez que a equipe técnico-pedagógica tinha autonomia no trabalho.

No primeiro ano de atuação, de 1993-1994 e nos outros subsequentes, o grupo de trabalho do DEJA dispôs de um quadro próprio de aproximadamente 200 professores concursados; implantou o processo de formação continuada e ampliou o seu atendimento de 2000 para 8000 alunos em quase 80 escolas municipais, situadas na periferia urbana de Maceió. Outro destaque foi a ampliação do conceito de alfabetização, pautado na concepção teórico-metodológica de Paulo Freire, seguindo-se da garantia da continuidade dos estudos

dos alunos e a realização de ações que buscavam cada vez mais qualificar a EJA, por meio da realização de seminários, pesquisas acadêmicas interinstitucionais, publicações de livros e anais e a parceria significativa com a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), segundo (QUEIROZ, 1998).

O trabalho desenvolvido na EJA, no município de Maceió, durante dez anos (1993-2003), foi inspirado no formato desenvolvido em Porto Alegre, tendo como horizonte garantir a participação mais consciente dos sujeitos-alunos e professores, para que a partir de suas próprias escolhas tivessem condições de intervir na superação das relações sociais alienadas. A (in)conclusão dessa tentativa foi revelada de forma crítica, por meio de investigação⁴⁵ conforme Amorim et. al, (2009 – no prelo).

Para Freitas (2007) dois pontos foram básicos e norteadores para o trabalho que à época se iniciava, uma vez que provocaram o estabelecimento de linhas de ação, visando à operacionalização do plano educacional para o período de quatro anos. Dentre as linhas de ação situaram-se aquelas que atingiram diretamente a EJA:

- Valorização do magistério, com implantação de políticas de longo alcance que contemplem formas de ingresso por avaliação de desempenho, planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização dos trabalhadores da educação tanto nos padrões de retribuição pelo trabalho quanto pela qualificação para o bom desempenho;
- E estruturação e institucionalização da educação continuada de jovens e adultos para atender ao contingente atual de analfabetos e elevar os níveis de escolaridade dos subalfabetizados (PLANO DE AÇÃO, 1993, p. 17-8).

As mudanças decorrentes desse processo foram eminentemente de cunho qualitativo, pois permitiu que se estabelecesse a discussão sobre aprender a conhecer e reconhecer que o processo educacional é, sobretudo, um jogo de poder e que, é possível aos professores e

⁴⁵ Um desses estudos foi a investigação realizada pela então aluna do Mestrado em Educação Brasileira do Centro de Educação da UFAL Adriana Cavalcante dos Santos e membro do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos, o objetivo principal foi analisar o impacto da formação continuada realizada de 1999 a 2003, nas aulas de Língua Materna dos professores da Rede Municipal.

alunos, reagirem e emergirem como sujeitos, na medida em que são capazes de expressarem suas próprias histórias.

A despeito de todas as dificuldades, o aprendizado fundamental nessa experiência de construção da autonomia relativa possível como sujeito, foi perceber que as condições subjetivas não podem desconhecer as condições objetivas, mas elas, as condições subjetivas, são a referência mais fundamental na habilidade de formar-se.

Ainda que, a Educação de qualidade propicia o saber pensar, a autonomia, a aprendizagem e o conhecimento de teor reconstrutivo político (DEMO, 2006) e, conseqüentemente, a formação dos professores deve contribuir para promover mudanças substanciais, especialmente com respeito ao reordenamento da educação na perspectiva da educação popular.

Entendemos que, a Educação com caráter progressista, não representa os interesses de todos que detém o poder, por isso essa filosofia de trabalho foi interrompida. A partir de 2003 em Maceió iniciou-se o processo de retorno às ações federalizadas, com proposta única para todo o país, desconsiderando as múltiplas especificidades de cada localidade. Nesse sentido Amorim et. al. (2009, p. 6) afirmam:

A descontinuidade dos governos alagoanos (Estadual e municipais), nos campos, sobretudo da Educação e da Saúde faz com que, vivamos em um movimento de avanços e recuos, fazendo com que as ações mais avançadas da educação não permaneçam, surgindo sempre um eterno recomeçar e retornando sempre aos atrelamentos das Campanhas Nacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Se por um lado essas adesões federalizadas de iniciativas de alfabetização preenchem uma lacuna da possibilidade de alfabetização para aqueles que ainda necessitam apropriarem-se da leitura, da escrita e dos cálculos, ainda há ausência da continuidade dos estudos. Pois não há um fluxo permanente de absorção entre a demanda daqueles que “se alfabetizam”, por parte do poder público, seja estadual e municipal, essa realidade estende-se por todo o Brasil.

Exemplificamos com os dados apresentados pelo MEC com base no censo escolar de 2007 e o PNAD-2006, quando destaca que a oferta no primeiro segmento de EJA foi de 1.098.469 para uma demanda de 1.473.319 em Alfabetização. Destaca, também, que a evolução das matrículas de EJA nos anos de 2002 a 2008, foram muito flutuantes, com quedas significativas nos anos de 2002, 2007 e 2008.

Os elevados índices de analfabetismo vêm perpetuando-se no Estado de Alagoas e no município de Maceió, fruto do descaso para com a modalidade. Maceió registrava em 2007 um número absoluto de analfabetos acima de 15 anos de 12,4% segundo o IBGE/PNAD (2007).

No tocante à insistência nas institucionalizações, que foram delineadas neste capítulo, de campanhas de alfabetização, inferimos que não houve intencionalidades nessa direção. Porque, observam-se, gastos de milhões, de forma equivocada, sem a apresentação de avanços, quando poderíamos dispor de política pública de Estado, que garantissem também a continuidade dos estudos dos egressos dessas campanhas.

No capítulo a seguir analisamos as campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no Brasil e em Maceió.

Capítulo III

As campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos – o

Movimento Brasileiro de Alfabetização e o Programa Brasil

Alfabetizado: comparação no Brasil e em Maceió

No capítulo anterior mostramos que a institucionalização da EDA e da EJA no Brasil e no município de Maceió, constituiu-se marcadamente por meio de Campanhas de Alfabetização, permanecendo ainda em 2010. Neste, comentamos sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010). Essas duas Campanhas distam 36 anos uma da outra, porém merecem ser comparadas para que saibamos como desenvolveram-se no Brasil e no município de Maceió.

Na incursão sobre as duas campanhas no Brasil, destacamos que em ambas, coube ao governo federal, por meio dos órgãos deliberativos definir o aspecto legal, financiamento, proposta, objetivos e resultados a serem alcançados e a competência dos Estados e Municípios, e no aspecto pedagógico, a continuidade dos estudos, conceito de alfabetização, dentre outros pontos. Considerando que a história do MOBRAL já foi comentada por muitos estudiosos, como Paiva, V. (2003), Jannuzzi (1983), Fávero (2004), dentre outros pesquisadores, não temos a pretensão de pormenorizá-la, por isso a retomamos sinteticamente, no que mais interessa a esta pesquisa. É uma reiteração necessária, tendo em vista que situamos o contexto nacional e em Maceió dessas Campanhas.

Em relação ao Programa Brasil Alfabetizado, em nível nacional, analisamos os documentos legais, a exemplo das resoluções que vêm estabelecendo orientações, critérios e procedimentos para o programa desde a sua implantação em 2003, quando da criação da Secretaria de Erradicação de Alfabetização no Ministério de Educação até seu deslocamento

para a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos na SECAD, a partir de julho de 2004, o que chamamos de desenho e (re)desenhos.

Ao analisarmos a atuação das duas Campanhas no município de Maceió, nos deparamos com a ausência de memória escrita em relação à história da educação em Alagoas. E, particularmente, sobre a da EDA e EJA, fato comprovado na fala que se segue, de uma funcionária da Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas (SEE/AL), que atua na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), quando questionada sobre a documentação referente ao MOBRAL:

Não tem registro na SEE, olhe o negócio aí. São muitas pessoas procurando certificados do MOBRAL e não tem.

[...] Certa vez, eu apanhei um monte de documentos que ia pro lixo, a equipe que estava aqui se recusou a ir apanhar, eu ainda não era coordenadora, tomava conta só do HAPRONT⁴⁶, mas eu guardei os documentos porque o pessoal quando vem (sic) procurar, a mais antiga sou eu, aí vem me procurar, por isso que eu tomei conta.

O trabalho de manutenção dessa documentação é artesanal, muitas vezes a Kátia cola as Atas antigas em outro papel usando a ponta do palito de fósforo para não extraviar nenhuma nota.

A promessa é que tudo vai para o computador, mas até hoje não chegou. (ANPED/SECAD/MEC, 2007)

O relato acima demonstra a falta de cuidado para com a memória da história de um povo, o que deixa uma considerável lacuna na história da educação em Alagoas, especificamente na EDA e EJA.

Diante disso, a análise do MOBRAL em Maceió tem como base uma limitada literatura a exemplo do Plano Estadual de Educação de Alagoas (2006-2015) e artigos resultantes de duas investigações realizadas por Moura e Freitas (2007) e Amorim et al (2009) que resgataram os períodos 1960-1980 e 1990-2000, respectivamente, da história da EDA e EJA em Alagoas.

⁴⁶ Programa de Formação para professores leigos, realizado na época da ditadura no Brasil.

3.1 Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985)

3.1.1 Contextualização nacional

No período da ditadura militar a sociedade brasileira foi obrigada a conviver com uma série de medidas antidemocráticas e antidialógicas (FREIRE, 1987) no dizer de Certeau (2008, p. 66) “Mediante curiosa operação, que ‘converte’ a competência em autoridade”.

Essas medidas privaram as pessoas dos seus direitos de expressão, de exercerem a sua cidadania e, o mais agravante, de participarem de movimentos considerados subversivos pelos militares, pois tais movimentos visavam educar a partir da reflexão e conscientização, para provocar a transformação da sociedade. Parafraseando Certeau (2008, p. 66) “Ó memórias, ó transgressões simbólicas, ó reinados inconscientes do Sujeito, ontem rei, e hoje expulso”.

Dentre as medidas, situamos a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio do decreto 5.379 de 1967, direcionado à alfabetização de adultos. Inicialmente com a missão de coordenar as atividades de alfabetização de adultos em curso, a rigor restritas à Cruzada ABC, e as experiências de alfabetização funcional (FÁVERO, 2004), que não passavam de uma “Linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas” (CERTEAU, *idem*, p. 67).

De acordo com Neves (2008) o período 1964-1985 caracterizou-se, no âmbito educacional, pela extensão seletiva das oportunidades educacionais, pela refuncionalização dos movimentos de educação popular e pela privatização do ensino, configurando a redistribuição de tarefas na área educacional. No bojo desse contexto encontra-se o MOBRAL, com a finalidade de preparar mão de obra alfabetizada, requisito mínimo que as empresas exigiam para as funções inferiores. Como também aumentar o número de eleitores,

porque com a reforma do sistema eleitoral (Lei Saraiva de 1885), os analfabetos eram excluídos do direito de votar.

O MOBRAL teve duas fases. A primeira de 1967-1970, como parte do Ministério da Educação. A segunda, quando foi reformulado e ressurgiu com estrutura autônoma de fundação, e se converteu no maior movimento de alfabetização de adultos já realizado no país, com inserção praticamente em todos os municípios brasileiros.

Apesar de tentar subsumir as pedagogias no âmbito da educação popular para adultos, buscou na palavra geradora de Paulo Freire, que emerge como síntese de discussão em cada classe profissional, com seus espaços e limites, desejos, medos e esperanças, a direção para usá-la de forma descontextualizada no processo de alfabetização, para que os voluntários e os alunos apenas fizessem a sua decomposição mecânica.

No dizer de Januzzi:

O MOBRAL extrai de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire [...] o ‘**método**’ (grifo nosso) foi se refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao **modelo brasileiro** (grifo da autora) ao nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil. A formação dos sujeitos em si não é priorizada, o seu pensar, o significado da educação passa tão somente para o desenvolvimento da sociedade. (1983, p. 66)

Sabemos que a educação pensada e desenvolvida por Freire difere do MOBRAL em seu sentido político e pedagógico, pois a educação, para ele, é compreendida como processo nunca terminado, um processo permanente de libertação.

Fávero (op. cit), comenta que o Movimento representou a certificação para milhares de trabalhadores, que passaram pelo processo de alfabetização e, posteriormente, foram mobilizados para se engajarem em grandes obras públicas da construção civil, sobretudo, aquelas situadas no eixo Rio de Janeiro/São Paulo. Demonstrava assim, que as pessoas

alfabetizadas tinham acesso a postos de trabalho, na perspectiva de que o processo de alfabetização contribuía para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, o programa de alfabetização do MOBRAL provocou bastante entusiasmo na população e, principalmente, nos gestores estaduais e municipais, incluía-se nesse contexto o município de Maceió. Segundo Paiva V. (1987, p. 297), “o entusiasmo manifestava-se por meio de alguns documentos que falavam em **erradicar a chaga social da existência de analfabetos** (grifo da autora) ou da consideração do analfabetismo como causa do desemprego”. Fica explícito que o analfabetismo caracterizava-se como uma doença que precisaria ser, não minimizada, acabada, mas **erradicada**.

A estrutura organizacional do Movimento baseou-se numa proposta, que chamaríamos de falsa “descentralização comunitária” pautada no voluntariado. As Comissões Municipais⁴⁷ (ou “células básicas”), constituídas nos municípios que assinavam os convênios com o MOBRAL eram encarregadas, de modo voluntário e patriótico, do recrutamento de analfabetos e da mobilização dos recursos humanos e físicos dos núcleos comunitários.

À “célula básica” cabia o papel de materializar em nível local as ações do MOBRAL, convocar alfabetizadores, “recrutar” os alunos, constituir as turmas e definir os seus locais de funcionamento. Bem como organizar e estruturar os recursos infraestruturais necessários à sua implementação.

Os recursos financeiros para a Comissão, que variavam em função do número de alunos, eram provenientes, segundo o Documento Base (MOBRAL, 1977, p. 48), de diferentes fontes: de convênios firmados com a Coordenação Territorial ou Estadual, das Prefeituras, do Fundo Especial de Alfabetização e das empresas privadas. Os alfabetizadores recebiam uma gratificação, baseada no número de alunos frequentes até o 4º mês de trabalho,

⁴⁷ A Comissão Municipal era integrada por: (a) um presidente, cujo papel era a representação e as atividades de caráter administrativo; (b) um secretário-executivo, responsável pelos aspectos operacionais e pelo apoio ao presidente; (c) encarregados, aos quais cabia o apoio em diferentes áreas: pedagógica, cultural, de profissionalização, de apoio, informação e financeira, de mobilização local; e (d) encarregados de supervisão global, responsáveis pelo treinamento, orientação, supervisão dos encarregados das diferentes áreas.

proveniente do MOBRAL Central. A “capacitação”⁴⁸ dos alfabetizadores, também chamados de monitores ou professores não “profissionais”, pautava-se na ideia de que:

O recurso da utilização de pessoas da comunidade em geral para ensinar aos que sabem menos é válido, legítimo, natural e a grande opção para países ou regiões com escassez de recursos humanos qualificados [...]. E o que se faz, então para eliminar os problemas decorrentes dessa decisão? Treinamento repetido, na metodologia de alfabetização, a todos os monitores; fornecimento de um bom material didático ao aluno e de um excelente manual ao professor, capaz de servir-lhe de apoio em todas as dificuldades; estabelecimento de um sistema de supervisão, com pessoas de ótimo nível educacional, bem treinadas e selecionadas. CORREIA, 1979, p. 38).

O **treinamento** dos alfabetizadores foi realizado também pelo rádio, por intermédio de convênio com o Projeto Minerva⁴⁹. A concepção de que a descentralização era fundamental à constituição do trabalho aparece, reiteradamente, ao longo das publicações oficiais, independentemente de seus destinatários. Segundo o Documento Base (1977) os horários e períodos de aulas – 5 meses com duas horas de aulas diárias – deveriam adequar-se às particularidades das comunidades.

O significado da descentralização e, em decorrência, da Comissão Municipal, pode ser assim ilustrado: “O MOBRAL é um movimento eminentemente municipalista, uma demonstração viva de que há espaço e já é chegado o tempo de realizar uma política de descentralização neste gigantesco país”, lembra Correia (1979, p. 30).

Havia, além das Comissões Municipais, inicialmente, apenas um nível intermediário – Estadual ou Territorial, e um último estágio de âmbito federal, representado pelo MOBRAL Central. Em 1971, “visando conter a entropia do movimento em sua configuração nacional”,

⁴⁸ Nessa época, ainda não era enfatizada a questão da formação continuada. A ideia era centrada em capacitação e reciclagem, que se constituíam em cursos estanques. “É possível aceitar a capacitação como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalização” (MARIM, 1995, p. 17).

⁴⁹ O Projeto Minerva correspondia à capacitação dos alfabetizadores de quinta a oitava séries do ensino dito regular, de forma condensada. Utilizava-se para suas aulas o rádio como um meio de atingir o máximo de pessoas. As aulas eram transmitidas e assistidas nos radiopostos e um monitor tirava as dúvidas. Era caracterizado como uma ação supletiva com exame de certificação no processo. Naquela época, já havia os indícios do uso da Educação a Distância, via mídia eletrônica.

foi criada uma segunda instância intermediária, a Coordenação Regional, justifica Correia (Idem, p. 89).

Em 1973, foram firmados convênios visando ao treinamento profissional e criado o MOBRAL Cultural, objetivando levar cultura ao “mobralense” e “criar condições” para que ele (re)conhecesse o valor da própria cultura. Em 1975, foi instituído o Programa de Autodidatismo, idealizado, num primeiro momento, para atender aos monitores. Em 1976 foi lançado o Programa de Educação Comunitária para a Saúde. Em 1977 o MOBRAL assumiu a Campanha Esportes para Todos. Em 1978, o Programa de Distribuição de Óculos, entre outros. Esses Convênios foram criados como mais uma estratégia de sobrevivência do Programa, e essa falsa tentativa de intersetorialidade⁵⁰ com objetivo único de permanecer e manter os privilégios das pessoas que sempre tiram proveito dos recursos dos programas. Ressalta Paiva:

O que pretendia o Mobral – com seu modelo de ação comunitária – era ‘interligá-las aos mecanismos institucionais’, evitando ‘distorções e deformações’ na organização das populações carentes. Desse modo, seria o MOBRAL a contrapartida governista às CEBs, buscando neutralizar sua ação e cumprir a sua função de movimento legitimador das estruturas, do regime e do próprio governo, contribuindo para fortalecer as forças governistas no pleito eleitoral. (2003, p. 365).

Ao longo do período de sua execução, o MOBRAL encaminhou a realização de algumas avaliações, objetivando, por exemplo, “a aferição do domínio, revelado pelos alunos, das técnicas fundamentais da leitura, escrita e cálculo” (ROCHA, s. d. p. 5), e o fenômeno da regressão de ex-alunos (ROCHA, s.d. p. 5). Mas elas eram feitas de modo assistemático, sem períodos pré-determinados, sem visar ao acompanhamento do trabalho desenvolvido, ao

⁵⁰ Reconhecer a Intersetorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com o campo de trabalho, de saúde, do meio ambiente, da segurança pública, da assistência social, das culturas, da comunicação, entre outras (Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2008).

longo de seu percurso. Diz Paiva, V. (2003, p. 365) que “os resultados⁵¹ obtidos pelos alunos do MOBRAL que frequentavam o 5º mês do curso de alfabetização não podem ser classificados como brilhantes”. Isso era uma demonstração de que o Programa não estava atingindo os objetivos⁵² a que se propôs desde o ano da pesquisa realizada “em setembro de 1976 pelo próprio MOBRAL⁵³ na região Nordeste, onde se encontravam 60% dos seus alunos, atingindo 22 municípios”, observa Paiva, V. (idem, ibidem).

O discurso do MOBRAL, do ponto de vista conceitual, pretendia representar a “pedagogia dos homens livres” e via no processo de alfabetização um possível caminho para o desenvolvimento e para a melhoria das condições de vida dos analfabetos. Nessa direção, Correia faz os seguintes comentários:

A experiência educativa do MOBRAL é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades de uma sociedade que se encaminha para atingir um estágio social, cultural e econômico mais avançado, isto é, mais desenvolvido. [...] satisfaz à consciência daqueles que sabem, do ponto de vista humano, o que significa o isolamento, a desesperança e a angústia dos que não podem comunicar-se plenamente em um mundo dominado pelo código escrito. (1979, p. 27, 63, 66).

De fato, quando os sujeitos adquirem as habilidades e competências de ler e escrever têm, com certeza, sua autoestima elevada. No entanto, para atingirem esse conceito que o

⁵¹ No que concerne à leitura 57% dos alunos não eram capazes de ler um texto simples e cerca de 15% deles não eram capazes sequer de ler palavras isoladas, 4% por cento dos alunos não foram capazes de acertar qualquer item do teste de leitura; 17,3% lograram acertar todos os itens. Quanto à escrita, 41,4% não eram capazes de escrever sequer palavras isoladas, 58,9% não eram capazes de redigir uma frase, 61,8% não eram capazes de escrever palavras e endereçar um envelope, 74,9% não eram capazes de redigir um bilhete. No mesmo teste, 16,2% dos alunos não lograram acertar nenhum dos itens do teste, sendo que 10,3% conseguiram acertar todos os itens. No seu conjunto, cerca de 50% não logravam realizar operações com números inteiros e 55,8% não conseguiram acertar na solução de problemas simples, sendo a questão mais difícil a multiplicação de um número de dois algarismos por um número de um algarismo (PAIVA, V., 2003, p. 365).

⁵² Segundo uma publicação de 1973 o aluno alfabetizado deveria ser capaz, com relativo desembaraço de: 1. ler e escrever seu próprio nome, seu endereço e de toda a sua família; 2. escrever pequenos bilhetes, passar telegramas e recibos, redigir um requerimento, se for orientado para isso; 3. resolver pequenos problemas sobre os acontecimentos do dia a dia; 4. somar e conferir notas de compras; 5. calcular os gêneros alimentícios que precisa comprar para a família; 6. fazer troca com o dinheiro em circulação; 7. fazer o cálculo de tempo necessário a viagens e deslocamentos em condução; 8. expressar-se oralmente e por escrito, comunicando de forma simples mas compreensível suas ideias; 9. ler e interpretar pequenos trechos com notícias de jornais e cartas além de consultar catálogos de telefone e ruas; 10. ler e executar ordens escritas (PAIVA, V. Idem, p. 365-366).

⁵³ MOBRAL. Subsídios para a avaliação do programa de alfabetização funcional. MEC, maio de 1976, p. 46.

MOBRAL pretendia via “Pedagogia dos homens livres”, seria necessário que o Programa tivesse um tempo mais amplo de alfabetização e uma proposta pedagógica que garantisse: respeito aos conhecimentos e experiências; atendimento às necessidades e interesses; tempo ampliado; continuidade da escolarização, entre outros fatores.

Concordamos com Farias (1979, p. 63), quando afirma que a alfabetização era, na época “absolutamente imprescindível para melhorar a produtividade e modernização da agricultura brasileira”. Isso nos faz lembrar Certeau (2008, p. 174), quando diz “Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir”. Essa foi a forma que intimidou aqueles que ousassem contrariá-la.

O ano de 1975 marcou o MOBRAL por denúncias que culminaram na criação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)⁵⁴ para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros e a divulgação de falsos índices de analfabetismo. Pedagogicamente, o MOBRAL também passou a ser criticado, por não garantir a continuidade dos estudos, embora desenvolvesse o Programa de Educação Integrada (PEI), equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. O referido programa, após a extinção do MOBRAL, ficou a cargo das Secretarias de Educação Estaduais, que por meio de convênios passou também a responsabilidade para os municípios, como acontecia em Maceió, até 1992.

Enfatizamos que o PEI surgiu em 1972 e adquiriu maior peso quando, em 1973, teve a sua equivalência às primeiras quatro séries do que chamamos de I Segmento do Ensino Fundamental, e foi reconhecido pelo então Conselho Federal de Educação. Isso permitiu ao MOBRAL assumir a certificação do Programa em pauta, a qual deveria ser referendada pelo órgão responsável pelo sistema de ensino local: o setor de inspeção escolar das Secretarias Estaduais de Educação. Essa exigência perdeu a sua validade em 1978, quando o Movimento

⁵⁴ A realização de um Programa experimental infanto-juvenil, para a alfabetização de menores de 15 anos acelerou a instalação da CPI. Paiva, V. (idem p. 380-381) comenta que a ideia desse Programa foi criticada inclusive pelos responsáveis do MOBRAL, pois não concordavam com a nova faixa etária para o atendimento.

foi autorizado a realizar convênios com escolas particulares que podiam expedir certificados com validade nacional.

O MOBRAL perdeu sua credibilidade por conta dos resultados que não eram favoráveis, aliados aos desvios de recursos e assim buscou estratégias para sobreviver. A esse respeito, afirma Paiva V.:

O Movimento tinha que lutar simultaneamente contra a tecnocracia que anunciava o seu fracasso, mas também contra a lógica da ficção criada por ele mesmo, ou seja, contra a ideia de que, por ter alfabetizado quase toda a população analfabeta, ele perdia a razão de existir. O movimento lançou mão de todas as possibilidades de convencimento das autoridades de sua utilização que entreviu. Assim, diante da demonstração de prestígio oferecida pela Igreja Católica junto às camadas populares durante a visita do Papa (julho de 1980) e das preocupações das forças governamentais com as Comunidades Eclesiais de Base, o MOBRAL também se propôs como um instrumento para a sua neutralidade e para a organização da sociedade civil a partir do Estado. (2003, p. 393).

Dessa forma, conferiu discurso antagônico à realidade, dizia ter alfabetizado quase toda a população analfabeta. No entanto, conforme Paiva, V. (2003, p. 371) “A partir das tabulações avançadas do Censo de 80, foi possível observar mais claramente a manipulação, dos dados oferecidos pelo MOBRAL”. O Movimento, limitou-se a um ensino fragmentado e não possibilitou o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos.

Paiva V. (idem), enfatiza que a discussão pública dos resultados do movimento contribuiu para a exposição da sua ineficiência alfabetizadora e a sua ineficiência ideológica ligada à segurança interna. Após difundidos os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1976-1977, foi questionado publicamente o investimento do Estado em semelhante programa. Finalmente, com a publicação do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) ficou claro que o MEC não pretendia deixar espaço à sobrevivência do MOBRAL como existia. Ou seja, com “baixíssima rentabilidade e com compromissos ideológicos demasiadamente explícitos” (PAIVA, 2003, p. 393).

Mesmo assim, o MOBRAL insistiu em reformular suas propostas. Paiva V. mostra os interesses que estavam por trás de tanta insistência em permanecer:

Em tal resistência ficou evidenciado que não estavam em jogo apenas interesses políticos (e mesmo político-militares ligados à ‘segurança interna’); na sucessão de estratégias de sobrevivência adotadas pelo movimento ficou clara também a defesa de interesses particulares (não somente do presidente do Mobral, mas de uma grande equipe da qual faziam parte numerosos militares bem como das firmas fornecedoras do material – didático ou não – comprado pelo movimento). (idem, p. 401).

A população brasileira ficou à mercê por 10 anos de um programa de alfabetização que não atendia às necessidades dos adultos. Nem os ajudou a superarem as dificuldades relativas à falta de emprego e ao domínio da leitura e escrita, para a sobrevivência em uma sociedade que exigia também acesso permanente e sistemático ao uso das práticas de leitura e de escrita. Mesmo após as denúncias de incapacidade do programa, nada aconteceu, porque não havia interesse na qualidade de educação, o quantitativo era o mais importante. A preocupação centrava-se em prestar contas às organizações internacionais.

A história mostra que o MOBRAL sabia fazer com eficiência a manipulação de dados. Nesse sentido, paradoxalmente de acordo com Paiva (2003, p. 371) “Embora as explicações dadas para a diferença de índices do MOBRAL e do IBGE sejam reais, elas não explicam tudo – obrigando a reconhecer a redução fictícia de tais índices pelo MOBRAL através da manipulação de dados”.

Não se compreende o porquê de tamanha lentidão para se extinguir um programa que já tinha comprovada sua ineficiência. Nessa direção Paiva V. (idem, p. 403), afirma que um dos motivos dessa lentidão estava atrelado “Ao desemprego, um grande número de técnicos e profissionais bem remunerados localizados principalmente no Rio de Janeiro, muitos dos quais fortemente apadrinhados por militares, gerando insatisfação nessa parcela da classe média que em parte ainda se emprega por meio de clientelismo”.

Paiva, V. (2003, p. 347) destaca que, se o MOBRAL não tivesse caracterizado-se simplesmente como uma campanha, com o objetivo de mascarar um problema grave do país – muitos analfabetos – e tivesse havido a efetiva preocupação pedagógica, ele teria conseguido atingir verdadeiramente em uma década muitos benefícios para a educação de adultos. Pois contou com muitos financiamentos, com transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido pelas empresas; e 24% da renda líquida da loteria esportiva. Em 1971 atingiu a soma variável de 20 a 25 milhões de dólares⁵⁵ de verbas.

3.1.2 Contextualização local

Conforme já anunciamos no início deste capítulo a história do MOBRAL em Maceió dispõe de acervo escrito, bastante limitado. As pessoas que atuaram, mesmo na categoria de gestor/a, não tiveram o cuidado de registrar a experiência. No entanto, há uma justificativa, no fragmento de uma entrevista, a seguir: “Primeiro eu tinha um bocado de documento [...] não quis nem selecionar, peguei tudo e botei, botei na biblioteca da Universidade, eu não sei se presta se não presta, [...] eu não tenho amor à documentação” (SE2). (ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Inferimos em relação a esta última frase que “não ter amor à documentação” significa dar pouca importância para a memória social. Dessa forma, tanto os dados estatísticos relacionados ao número de pessoas que passaram pelo Programa, quanto o controle de quantos foram considerados alfabetizados, e os relatórios referentes às despesas e receitas, às “capacitações” de professores e outros não existem. Freitas e Moura (2007, p. 132), em suas

⁵⁵ A capacitação de tal volume de recursos resultou de um esforço de Jarbas Passarinho, então Ministro da Educação e de Mário Henrique Simonsen, presidente do MOBRAL à época. Junto ao empresariado: por meio de palestras feitas por ambos nas entidades de classe foram convencidos os empresários ao fazer suas deduções. E o fizeram na medida em que acreditavam não somente que o programa livraria o país da “chaga do analfabetismo” e, simultaneamente, realizaria uma ação ideológica com condições de assegurar a estabilidade do *status quo*, além das empresas contarem com uma a força de trabalho alfabetizada (PAIVA, 2003, p. 347).

incursões realizadas em muitas cidades alagoanas, para levantamento de dados, constataram que:

Isso é em todo lugar no estado, a gente, a gente chega assim no município aí diz: Olhe, passou uma cheia e levou. Aí nós chegamos em outro município aí diz assim: você não lembra não que houve um incêndio aqui? Levaram tudo! Chega na secretaria do estado não encontra nada. Aí a gente está tentando justamente buscar história na memória das pessoas.

Dessa forma, a história do MOBRAL em Maceió vem sendo resgatada por meio da memória das pessoas que atuaram no referido Movimento, no período de 1967 a 1985, conforme diz Certeau (idem, p. 172) “Vista perspectiva e vista prospectiva constituem a dupla projeção de um passado opaco e de um futuro incerto numa superfície tratável”. A história escrita de um povo, de um modo geral, e nesse caso especificamente a EDA e EJA em Maceió é tão significativa para muitos, mas considerada irrelevante para outros.

No Estado de Alagoas, o MOBRAL, em conformidade com a sua estrutura organizacional, em nível macro, como já foi mencionado neste capítulo, dispunha de uma Coordenação Estadual, situada no município da capital, a quem os demais prestavam conta de suas atuações, por meio das Comissões Municipais⁵⁶.

Para Certeau (2008, p. 159) essa estrutura é “fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores”. Segundo uma informante gestora em Maceió, essa Coordenação: “Recebia todos os relatórios, todo planejamento de encontros, de supervisão, todas as programações de supervisão que a gente chamava, do acompanhamento, partia da coordenação estadual” (CM). (ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Os contextos históricos, políticos e sociais em que o MOBRAL estava inserido em Maceió não diferem do restante do país, predominantemente marcado pelo autoritarismo, da ditadura militar. De acordo com Paiva, V. (2003) ele surgiu como forma de ampliar junto às

⁵⁶ A de Maceió, localizava-se na então Fundação Educacional de Maceió (FEMAC), que tinha *status* de Secretaria Municipal de Educação.

camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento do AI-5. Não pode ser descartada a hipótese de que, tal Movimento, tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país, na periferia das cidades e de controle sobre a população.

Atuava como instrumento de **segurança interna**, no dizer de Paiva V. (op. cit). No entanto, para um ex-secretário de educação, citado por Freitas e Moura (2007, p. 141) o MOBRAL era:

Uma jogada de marketing, do governo revolucionário, do governo militar, como também, eu acredito que seria uma tentativa de chegar às camadas mais pobres, que às vezes reagiu àquela ideia de governo ditatorial, o governo militar, então, eles queriam chegar às camadas mais pobres, e por meio do MOBRAL (SME).

Inseriu-se em Maceió com os mesmos propósitos e conceitos dos demais locais, o que para Certeau (2008, p. 159) implica “A ocasião não cessa de enganar as definições, por não ser isolável nem de uma conjuntura nem de uma operação”.

Essa iniciativa chega em Maceió de forma festiva pelos seus governantes, uma vez que a cidade não tinha tradição de atuação com os movimentos populares, a exemplo de Recife, e outras capitais nordestinas e desenvolvia as suas ações de educação com base no que era federalizado. Assim aconteceu com a Cruzada ABC e outras Campanhas.

O MOBRAL adentrou no município de Maceió com o objetivo de “erradicar o analfabetismo”, e utilizava então a concepção teórico-metodológica anunciada nacionalmente, que segundo os depoimentos equivocados de secretários e coordenadores entrevistados, era defendida pelo educador Paulo Freire. Diz um informante: (SE1) “Eu sempre insistia, o MOBRAL utilizava a metodologia do método Paulo Freire, isso foi sempre a dominância minha em qualquer situação”. Essa afirmação tem razão de ser, pela camuflagem do uso da

palavra geradora, anunciada pelo Movimento e não desvelada por muitas pessoas, a exemplo do nosso entrevistado. (ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Por outro lado, essa visão não era unânime, pois outros entrevistados que citamos a seguir entendiam que houve a apropriação pelo MOBRAL, da palavra geradora difundida por Freire. E aconteceu de forma despolitizada, descontextualizada da realidade do educando, como explica um entrevistado que teve acesso ao material produzido e percebeu, à época, que a ótica de Paulo Freire, era bem diferente:

O material de Paulo Freire eu não sei se o Mobral teria condições porque Paulo Freire foi considerado um líder de esquerda, quer dizer, é um homem que ensinava a pessoa não só aprender, mas a ser. Todo o mecanismo pedagógico do Paulo Freire é para que a pessoa não só aprendesse a ler, mas a também a despertar a sua consciência para os seus direitos elementares. E eu me lembro das cartilhas que eu li na época em Pernambuco, eram cartilhas que davam pra gente ficar pensando, é verdade é isso. E se a pessoa começou a estudar no sistema de Paulo Freire, então a pessoa começou a querer ser, ter mais alguma coisa (SE2, ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Outra afirmou que não concebia que Freire fazia parte da proposta do MOBRAL, uma vez que predominava:

A oralidade, eu trabalhava muito quadro, eles eram chamados muito ao quadro, então eles viam e repetiam, era o repetir aquelas famílias no quadro e os outros ficavam ouvindo, então os que sabiam mais sempre a gente chamava para que eles repetissem as famílias, por exemplo, a ‘a família do MA’.

Então vamos lá: *ma-me-mi-mo-mu*.

Aí a turma respondia: *ma-me-mi-mo-mu*;

E aí vamos formar palavras com aqueles pedacinhos. E aí essa repetição e os exercícios dos cadernos no final dos seis meses a gente fazia a relação dos alfabetizados (CM, ANPED/SECAD/MEC, 2007)

O fragmento acima enfatiza a silabação e a repetição mecânica que definia se o sujeito estava alfabetizado. A palavra geradora não era condizente com a realidade dos sujeitos-estudantes. Moura (2004) corrobora afirmando que, nessa concepção de alfabetização, em que o aluno repete e memoriza, ele é considerado um ser passivo, “uma tábula rasa”, onde são

colocadas as informações e impressões necessárias às mudanças de comportamento. Para conduzir esses resultados, o processo de ensino centra-se nos métodos analíticos e sintéticos, ou na combinação dos dois.

De acordo com (BARBOSA, apud MOURA, 2004), o caminho sintético tem seu ponto de partida nos estudos dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. E considera o processo de leitura como um esquema somatório: pela soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba – o aprendiz aprende as palavras; pelo somatório das palavras, a frase e o texto. O caminho analítico parte dos elementos de significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba. Nesse processo de alfabetização com palavras fatiadas o ensino é limitado e, conseqüentemente, o processo de alfabetização torna-se mecânico. Dessa forma, os educandos permanecem sem acesso às diversas formas de uso das práticas de leitura e escrita.

Paiva, V. caminha na mesma direção, quando afirma:

É também comum nos depararmos com ‘alunos alfabetizados’ que sabem escrever, mas não sabem ler, o que indica ter-se reduzido o processo alfabetizador, nesses casos, à memorização de letras e palavras e à aquisição da capacidade de ‘ferrar o nome’ – repetindo o MOBREAL uma estória que já conhecemos desde os tempos do CEAA. (2003, p. 367)

Essa forma mecânica de ensinar a ler e a escrever estava contida no material didático do MOBREAL, elaborado em âmbito nacional, por técnicos da equipe Central e utilizado em todos os municípios que aderiram ao Movimento, e entre eles, logicamente Maceió.

Sobre essa questão, comenta Oliveira (2008) que a singularidade das conexões de cada sujeito-aluno é estabelecida em função de suas experiências e saberes anteriores. Portanto, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Isso se chama autoritarismo, relação de ensino antidialógica, quando não são considerados os valores, as crenças e os saberes dos sujeitos.

Com a proposta infantilizada, a tendência é o adulto adquirir um sentimento de inferioridade quando colocado no mesmo patamar de uma criança que está começando a viver a vida, diferentemente do adulto, que já tem um longo caminho percorrido, uma história de vida e muitos conhecimentos acumulados.

No que se refere à questão financeira, os entrevistados não apresentaram como problema, ao contrário, a informante (CM) relatou que dispunham:

De dinheiro das famosas ajudas dos empresários. Então todo mês a gente tinha uma pasta cheia de recibos que a gente ia recolher aquele dinheiro mensalmente de todas as empresas até por que era um usineiro que era presidente e todas as usinas colaboravam, a gente tinha dinheiro da Asplana, do Instituto do Açúcar e do Alcool, todas as grandes lojas do comércio, então a gente tinha um caixa que não faltava nada, tinha combustível, tinha carro de som, tudo que a gente precisava não faltava nada, no período do MOBRAL (CM).

Apesar de tantos recursos, a mesma informante do fragmento acima diz que a equipe era formada por técnicos cedidos por seus órgãos de origens, com pagamento integral e nas salas de aula havia voluntários, porque:

O recurso que a gente recolhia era do estado, dos empresários, era para manter o carro, o carro de som, toda parte administrativa inclusive pagar dois funcionários, só que no último ano do MOBRAL nós já estávamos com os dois funcionários contratados pela prefeitura, que aí o prefeito contratou já que naquela época não era concurso, a gente conseguiu contratar, que não eram dois, eram quatro pessoas já (CM, ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Completa a entrevista:

A equipe de supervisores na época, que hoje é o coordenador pedagógico, eles tinham (sic) gratificações, então eles eram supervisores da rede municipal e tinha esse trabalho à noite de fazer essa supervisão, de reunir no outro horário, eles tinham gratificações também pagas com recursos das doações.

Em relação aos gastos não conseguimos entender como eram realizados, uma vez que tudo era pago pelos cofres públicos, mesmo com o MOBRAL usufruindo de fontes privadas, e do empresariado local. Outro ponto que nos chamou a atenção foi a capacitação dos alfabetizadores. Foi revelado na entrevista que “bastava ter a quarta série primária, com a quarta série primária ele sabia ler e escrever, agora, a gente dava muito acompanhamento” (CM).

No entanto, CM diz que “Tinha os professores de rede que faziam bico, aquela história né, faziam bico porque os professores da rede estavam envolvidos mais na formação do, do primeiro grau né, do primeiro e segundo grau” (idem). A entrevistada valoriza mais na sua fala os alfabetizadores voluntários leigos que aprendiam na prática como alfabetizar.

Constatamos nos depoimentos da ex-coordenadora, o sentimento de satisfação de ter trabalhado com o Movimento, como demonstra o próximo fragmento “E a implantação do programa foi assim, foi muito boa, a gente com carro de som nas ruas convocando, abrindo os postos de alfabetização, fazendo inscrição para os alfabetizadores e começou nossa luta no MOBRAL que durou dez anos”.

Essa mobilização e entusiasmo pelo Movimento provocavam nas pessoas analfabetas, o desejo e a expectativa de aprenderem a ler e escrever, consequentemente, de “mudarem de vida”, arrumarem emprego, alcançarem colocações melhores nos postos de trabalho onde fossem melhor remunerados, se comunicarem por meio de cartas com a família que foram tentar a vida nas metrópoles do Brasil, entre outros.

Não obstante a euforia da implantação do Movimento, ao final do desenvolvimento do trabalho que realizavam, a coordenadora concluiu que o MOBRAL não satisfazia as expectativas. Deixou muitos analfabetos funcionais, porque quando os sujeitos aprendiam a desenhar o nome, já era o suficiente para os interesses das autoridades da época, que visavam ampliar a quantidade de eleitores.

Dessa forma, a ex-coordenadora deixou explícito que os alfabetizandos não adquiriram as habilidades e as competências necessárias. E que foram, em sua maioria, vítimas da indiferença, do desemprego e do descaso, socialmente estigmatizados, excluídos e, muitas vezes, vítimas ou envolvidos em casos de violência.

No entanto, os alunos foram e ainda são considerados culpados pela sua própria ignorância, mesmo sendo egressos de um Movimento onde buscaram a formação e tiveram, na maioria das vezes, aulas em locais precaríssimos, à base de lamparinas, em bancos de madeira e desconfortáveis. Alunos mal alimentados, com voluntários despreparados, como descreve uma entrevistada que foi professora e, posteriormente, coordenadora “Eu ensinei numa garagem, era uma mesa grande com vários tamboretos e eu assumi um quarteirão daquele e uma outra colega minha assumiu um outro quarteirão e era assim” (CM).

Essas pessoas que passaram pelo Movimento, muitas vezes, não conseguiam fazer a leitura das injustiças e da negação de direitos à educação de qualidade, e nem mesmo foram preparadas para isso, mas para aceitarem passivamente. Sobre isso Freire diz (1987, p. 40) “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente”. O modelo de educação nessa época impedia qualquer tentativa de aula que tivesse o objetivo de instigar a reflexão.

Para um ex-secretário, o maior erro do MOBREAL no município de Maceió foi o seguimento às ordens da Coordenação Estadual, sem questionar, no sentido de manter a disciplina, que o período exigia “Pela orientação que vinha de cima pra baixo. O que era realmente atacado e não varejo, quer dizer, era formar, era ensinar entre aspas, alfabetizar entre aspas. O maior número de pessoas no menor espaço de tempo” (SM).

Fica evidente que as pessoas envolvidas no Movimento, mesmo percebendo as incoerências, silenciavam porque a ordem era obedecer para não sofrer perseguições, a exemplo a fala do ex-secretário, que critica depois de muito tempo a sua própria ação.

Durante as entrevistas, os informantes desconhecem registros sobre a continuidade dos estudos dos egressos do Movimento. Segundo os dados estatísticos do IBGE-PNAD/2007, o analfabetismo na população de 15 anos ou mais está em 25,1% no Estado de Alagoas. Enquanto que na Região Nordeste é de 20% e no País está na ordem de 10%. Dessa forma, o Movimento não se configurou como ação positiva, com características que representassem referências à reprodução, não obstante dar-se após o seu término, à sequência de outros programas.

3.2 Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010)

Abordamos neste subitem o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), contextualizando-o nacionalmente e comentamos suas resoluções para mostrar o desenho inicial e os seus redesenhos. Em seguida, apresentamos a realidade do referido programa no município de Maceió.

A história da EDA e EJA foi sempre de muitas tensões entre as lutas para estabelecimentos de iniciativas progressistas, fora do aparelho estatal e a predominância de uma institucionalização de Campanhas que se multiplicaram, permaneceram e permanecem com intensidade, como exemplo, citamos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010). Esse movimento pode ser explicado por Certeau, (2008, p. 236) “O processo vai se multiplicar. Ele é ainda apenas a metáfora das técnicas, melhor taylorizadas, que transformarão os próprios seres vivos em impressos da ordem”.

No Brasil implementam-se políticas econômicas e educacionais de ajustes aos momentos históricos, políticos e sociais que o país vivencia e a EDA e EJA ficaram sempre à margem desse contexto. Os programas de alfabetização foram e ainda vêm sendo temporais, implantados de forma a apaziguar as tensões sociais, como medidas paliativas em respostas as pressões internas e externas. Oferecem vantagens a curto-prazo para os sujeitos não alfabetizados que, ao término de cada etapa do programa podem emigrar para outros de outra ordem, a exemplo do Alfasol e Alfalite. Emigram para um outro, que tem a mesma origem, mas recebe um nome fantasia⁵⁷. Os alunos, de programa em programa, não avançam em seus estudos.

3.2.1 Contextualização nacional do PBA: o desenho e os (re)desenhos

O ano de (2003) foi marcado por acontecimentos positivos, dentre eles, merecem destaques:

a) Posse do novo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. A sociedade civil estava na expectativa de novos rumos do país. No dizer de Pierro (2003), muitos questionamentos surgiram, tais como: será que as políticas sociais serão protegidas das restrições de investimentos a que foram submetidas nos anos precedentes pelos compromissos econômicos externos, determinados pelas instituições financeiras multilaterais? Quais seriam os rumos adotados em relação às políticas públicas voltadas para a educação de pessoas jovens e adultas?;

b) Início da Década da Alfabetização da Organização das Nações Unidas (ONU);

c) Realização da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA+6), que se constituiu em uma reunião do balanço intermediário dos

⁵⁷ A exemplo “Maceió Tira de Letra” nome que a Secretaria Municipal de Educação designa o Programa Brasil Alfabetizado que é desenvolvido em Maceió.

compromissos assumidos em Hamburgo, na Alemanha, pelos países que participaram da V CONFINTEA, em 1997. Foi observado que nos países da América Latina, entre eles o Brasil, pouco havia sido feito de acordo com o exposto na Declaração de Hamburgo (1997).

Compreendia-se, à época, que a EJA teria maior atenção no governo que se iniciava em 2003, do que nos governos anteriores, a exemplo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Eram imensas as expectativas das pessoas comprometidas com a EJA, como também dos Movimentos Sociais, em torno de iniciativas positivas, face ao próprio perfil do presidente, que ora assumia a direção do Brasil. Sua história de vida; o longo percurso nas batalhas empreendidas pelos trabalhadores, em solo fértil dos movimentos sociais, no ativismo cidadão e balizada por generosos projetos de transformação social anticapitalistas. É nesse contexto que surge o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), contrariando tais expectativas. Para Certeau (2008, p. 175) “Muito longe de serem controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítima”. Assim sendo, o governo do Presidente Lula (2003-2010) é visto como um governo seguidor de programas de alfabetização e sedimentador da estrutura anterior.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) dista 36 anos da implantação do MOBRAL, já comentado anteriormente. O MEC o trata como um programa de alfabetização voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e o considera a etapa inicial para o ingresso na EJA.

A princípio, ele foi alvo de muitas críticas. Dentre elas, citamos as suas características marcadamente semelhantes às Campanhas de 1947, 1952, 1967 e 1996. O PBA foi implantado inicialmente sob a responsabilidade da Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA/MEC), criada exclusivamente com esse fim, sem apresentar estudos de fluxo dos egressos à EJA institucionalizada nos Estados e Municípios, o que caracterizou também as Campanhas anteriores.

Uma outra característica está expressa na Resolução 18, de 10 de julho de 2003, Art. 8º (p. 03), quando determina que, caberá aos órgãos e entidades convenientes ou parceiras fazerem o pagamento aos alfabetizadores, mensalmente. De acordo com o **número de alfabetizando efetivamente em sala de aula, devendo ser descontado daquele pagamento o número de evadidos do mês anterior, se houver evasão de mais de 10%** (grifos nossos).

Essa mesma Resolução expressa que, a última parcela da bolsa dos voluntários a ser repassada ao Concedente da ação alfabetizadora, estaria condicionada à comprovação de frequência dos alfabetizando e de sua efetiva alfabetização, materializada por meio de uma carta escrita pelos alfabetizados ao Presidente da República.

Destacamos também como característica a coincidência com o tempo determinado para o processo de alfabetização, uma vez que deveria dar-se em três meses inicialmente, tal como o MOBREAL, assim sendo, está implícito um conceito de alfabetização aligeirado. O que pareceu paradoxal, uma vez que o PBA, por meio da Resolução referida, deixava a critério dos parceiros a concepção teórico-metodológica a ser definida pelos Entes Executores (EEx), por meio do Plano Plurianual de Alfabetização, acrescentando-se também as ações de gestão e supervisão às ações pedagógicas.

Uma outra questão diz respeito à coordenação do mencionado Programa contar com um agrônomo, que se dizia possuidor de relevante experiência na alfabetização de jovens e adultos, em detrimento da possibilidade de escolha de tantos pesquisadores da área. Inferia-se também que o termo “erradicação”⁵⁸, pudesse trazer de volta a ideia de analfabetismo como “doença”.

⁵⁸ Considerando a relevância de estimular ações supletivas e redistributivas, para correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade da alfabetização de jovens e adultos, por meio da implantação de programa específico de **erradicação do analfabetismo** (grifos nossos) em todo território nacional (RESOLUÇÃO nº 18, de 10 de julho de 2003, p. 01)

Em julho de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), como resultado da fusão da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e da Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE). Nela, foram reunidos Setores e Diretorias responsáveis pela alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial. O objetivo da SECAD desde a sua criação é contribuir para a redução das desigualdades educacionais, por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

No seu formato possui quatro diretorias: 1. Avaliação e Informações Educacionais; 2. Desenvolvimento e Articulação Institucional; 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 4. Educação para Diversidade e Cidadania. O PBA inseriu-se na Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, com coordenação própria. Mesmo assim, a EJA, em âmbito ministerial, não incorporou o processo de alfabetização, que permaneceu caminhando paralelamente, embora no dizer dos seus idealizadores, ambos apresentam uma excelente articulação.

Um dos ganhos significativos dessa época foi a negociação dos Fóruns de EJA para a indicação de dois pesquisadores da área para atuarem na diretoria responsável pela EJA. Isso abriu desde então um diálogo com esse Movimento, na busca de qualificar cada vez mais a modalidade, sendo um dos pontos mais discutidos para torná-la política pública.

Comentamos a seguir o que apontam as Resoluções emitidas pelo MEC/FNDE de 2003 a 2010, em relação ao conceito de alfabetização e a continuidade dos estudos, que demarcaram o desenho inicial e os redesenhos do Programa.

No que se refere ao **conceito de alfabetização** e a **continuidade dos estudos** nas Resoluções⁵⁹ de 2003 a 2006, o PBA consiste em ações isoladas de **Alfabetização de Jovens e Adultos**. Esse limite ínfimo traduz um ensaio de aprendizagem na vida dos sujeitos. Três

⁵⁹ Resolução FNDE/CD nº 18, de 10/07/2003 Art. 2º p. 02; Resolução nº 14 de 25/03/2004 Art. 2º p. 02; Resolução nº 23, de 08 de junho de 2005 Art. 2º, p. 02. Resolução nº 23, de 08/06/2006, Art. 2º, p. 02.

meses de estudo, como era no desenho inicial ou seis, oito meses nos desenhos seguintes, o que no máximo, vai garantir a codificação e decodificação de palavras. Por isso entendemos que é a continuidade dos estudos que garantirá o letramento dos sujeitos.

Nas Resoluções CD/FNDE de nº 45 de 18/09/2007 (p. 02) e nº 36 de 22 de julho de 2008, Art. 2º (p. 01) encontramos uma sinalização para a pós-alfabetização, que consideramos os indícios para a continuidade dos estudos. Destacamos que o objetivo do Programa, em ambos documentos, visa: “a universalização do **Ensino Fundamental**”⁶⁰.

A continuidade dos estudos só é mencionada com clareza a partir da Resolução nº 12 de 03 de abril de 2009, Art. 2º I (p. 02) ao afirmar que visa:

Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, **universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados** (grifos nossos), com a responsabilidade solidária da União com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios.

Essa continuidade não se efetivando, passará a ser competência do coordenador de turma “orientar os alfabetizadores para que informem e encaminhem os alfabetizados, em continuidade à etapa da alfabetização, para cursos de Educação de Jovens e Adultos, conforme oferta disponível na localidade” (RESOLUÇÃO Nº 14, de 25 de março de 2004, ART. 16, INCISO IV, p. 06; RESOLUÇÃO Nº 12, de 3 abril de 2009, p. 5). Fica explícito que o MEC e os Entes Executores não assumem o que deve ser de suas responsabilidades, no caso específico, a garantia do acesso dos egressos do PBA, aos níveis mais elevados de escolarização.

⁶⁰ Frisamos também que o Ensino Fundamental não é suficiente, porque muitas pessoas terminam essa etapa e permanecem no nível rudimentar, com sérias limitações tanto em termos de suas habilidades de leitura e escrita, quanto em matemática, realidade essa já diagnosticada pelo INAF (2009).

A SECAD/MEC preocupada⁶¹ pelo fato de que um dos objetivos do PBA, que diz respeito à **continuidade dos estudos**, não estar sendo atingido, resolve tomar providências por intermédio de um processo de diálogo com os parceiros, visando marcadamente a integração de ações, por meio da intersetorialidade⁶² e um fluxo entre o Programa Brasil Alfabetizado, (caracterizado como mobilizador) e a Educação de Jovens e Adultos, para a absorção dos egressos. Em meio a essas discussões, a SECAD propõe a constituição de uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, coordenada pelos Estados⁶³, que devem atuar com instrumentos que consolidem as estratégias para a articulação territorial das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, valendo-se de análise diagnóstica, definição de objetivos e metas que subsidiem a implementação e gestão das ações que venham a ser propostas (RESOLUÇÃO nº 01, de 02 de março de 2010).

Destacamos a preocupação da SECAD/MEC em se comprometer a transferir os recursos financeiros suplementares aos Estados, para o mencionado diagnóstico. Isso visa à elaboração e ao desenvolvimento de um Plano Estratégico de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo maior de manter o fluxo permanente de absorção dos alfabetizados pelo Programa na EJA.

⁶¹ Essa preocupação foi demonstrada nas reuniões bimestrais que acontecem com os Fóruns de EJA do Brasil.

⁶² Implementar políticas públicas que promovam a integração da EJA com setores da saúde, do trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, dentre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos (DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO À VI CONFINTEA).

Como exemplo o Programa do Ministério da Saúde: Olhar Brasil. “teste de acuidade visual [...] para identificar aqueles que possuem problemas visuais (erros de refração que impliquem necessidade de uso de óculos e demais casos que demandem tratamento oftalmológico) (RESOLUÇÃO nº 45, de 18 de setembro de 2007).

⁶³ Objetivo importante da Agenda Territorial é a articulação entre o Programa Brasil Alfabetizado e a continuidade das aprendizagens ofertadas pela EJA, uma vez que duas preocupações centrais deverão ser enfrentadas pela Agenda Territorial: por que os egressos do Programa Brasil Alfabetizado não estão migrando para o primeiro segmento de EJA e por que tem diminuído o número de matrículas em EJA. Claro está que não basta observar, mas identificar as causas e planejar, na Comissão, com o apoio dos dados obtidos pelo Comitê técnico, estratégias capazes de buscar solução para estes dois problemas. (AGENDA TERRITORIAL, 2009). A maioria dos Estados, tal como Alagoas, já recebeu os recursos, após a formação de uma comissão interinstitucional, que agrega muitos representantes dos Fóruns de EJA em suas localidades, para a ação diagnóstica da demanda e a capacidade de oferta da EJA institucionalizada.

Inferimos que o governo alertou para o que o INAF (2007) já evidenciou, ao considerar a escolarização como principal fator de promoção das habilidades de alfabetismo da população, ao constatar que, quanto maior o nível de escolaridade, maior a chance de se atingir bons níveis de alfabetismo. Nessa direção a Agenda Territorial quer estabelecer estratégias político-educacionais de implantação e/ou fortalecimento da EJA. O MEC tem identificado que os egressos do Programa Brasil Alfabetizado não estão migrando para o primeiro segmento de EJA, que vem apresentando decréscimo nas suas matrículas.

Admitimos que a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos é uma tentativa do Governo Federal, de preencher a lacuna da ausência de política pública para essa modalidade e minimizar as críticas ao PBA, que já tem sete anos de existência. E mesmo assim os altos índices de analfabetismo no país ainda são reais. A preocupação é que a história se repita, considerando os gastos significativos de recursos públicos, sem a queda dos índices de analfabetismo do país, junto à população acima de 15 anos. Certeau (2008, p. 174) nos alerta que “Quando transformam em ‘catástrofes’ os seus erros e extravios, quando querem aprisionar o povo no ‘pânico’ de seus discursos, será necessário, mais uma vez, que tenham razão?”.

3.2.2 Contextualização local do PBA/MTL: o desenho e os (re)desenhos

Neste trabalho, para comentar o Programa Brasil Alfabetizado em Maceió, usamos os dizeres e olhares dos ex-gestores, coordenadores e técnicos da equipe do DEJA que entrevistamos e os poucos registros escritos que nos foram disponibilizados. Tomamos como base também as Resoluções do governo federal para o funcionamento do referido Programa.

A Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), não aderiu ao PBA em 2003, ano da sua implantação nacional, pois o Departamento de Educação de Jovens e

Adultos (DEJA), da referida Secretaria, passava por uma fase de transição com a saída do Grupo de Trabalho que atuara de 1993 a junho de 2003. Havia, portanto, a adaptação da nova equipe técnica, com objetivos bem diferenciados dos que foram defendidos por 10 anos na SEMED, em relação à EJA

Em Maceió, coube ao Serviço Social da Indústria (SESI)⁶⁴, por meio do Departamento Regional em Alagoas, a exclusividade da primeira etapa do programa, a partir de setembro de 2003. A citada entidade ampliou o desenho inicial proposto pelo governo federal previsto na Resolução nº. 01/2003, e contratou com recursos próprios os supervisores para o acompanhamento do trabalho pedagógico e a formação continuada dos alfabetizadores, além de dispor de uma equipe administrativa exclusiva para o atendimento da burocracia do Programa. Essa atuação atendeu ao acordo da Confederação Nacional da Indústria com o governo federal (SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – DR/ALAGOAS PROJETO SESI POR UM BRASIL ALFABETIZADO, 2003).

A referida Confederação assumiu o compromisso de empenhar-se também na luta pela superação do analfabetismo no país, e contava com a colaboração dos seus Departamentos Nacional e Regionais, sendo os últimos responsáveis nos Estados pela operacionalização do PBA. Para tanto, tinha o aporte de recursos financeiros públicos.

Isso ocorreu em atendimento ao chamado do governo federal, que conclamou as entidades governamentais, não governamentais e entidades privadas sem fins lucrativos, a entrarem na luta contra o analfabetismo de jovens e adultos existente no Brasil, objetivando a sua superação. Em 2007, após muitas críticas o programa ficou vinculado somente às instituições governamentais.

No ano de 2004 a Secretaria Municipal de Educação de Maceió fez convênio com o governo federal e assumiu o referido programa, sem alterações em relação ao formato

⁶⁴ O SESI é uma entidade de direito privado, nos termos da lei civil, estruturada em base federativa para prestar assistência social aos trabalhadores industriais e de atividades assemelhadas em todo o país.

proposto na Resolução da época. No entanto, de acordo com a fala de um entrevistado (T1) do DEJA, as atividades funcionaram precariamente, sem as condições essenciais de pessoal para o acompanhamento pedagógico e de apoio, que garantisse o seu desenvolvimento, sobretudo, sem:

Um suporte administrativo-tecnológico, então tudo é ligado a computador, uma rede de informática, e ter pessoal não só da parte pedagógica, mas pessoal administrativo, então olhe bem o programa não tem estrutura nenhuma (T1).

Faltava inclusive apoio do MEC para prover a SEMED de informações, documentações, esclarecer dúvidas e manter o mínimo de diálogo com o município, como relata uma técnica do DEJA/SEMED: “Quando tínhamos problemas ficávamos ligando direto para o MEC e não conseguíamos [...] pra gente conseguir uma ligação pra falar [...] Teve um dia que revezamos o dia inteiro e não conseguimos, é um caso sério” (T2).

É importante que cada município, dentre eles Maceió, antes de firmar convênio com o governo federal, esteja sempre atento para a estrutura que possui, visando, no caso específico, a atuação do PBA a contento da população a que se destina. Acreditamos que faltou à SEMED a observância em relação a esses itens, sobretudo em relação à interlocução com o MEC em 2004, como enfatizou a técnica, o que dificultou o desenvolvimento do Programa com qualidade. Isso gerou descrédito na comunidade escolar.

Destacamos ainda, como um dos fatores negativos que também tem contribuído para desqualificar as ações de Projetos e Programas, a exemplo do PBA, a herança de institucionalização das Campanhas de Alfabetização aderidas pelos governantes do Estado de Alagoas e dos seus respectivos municípios, e entre eles Maceió, que permitem, em pleno século XXI, favores eleitoreiros. Sobretudo, na indicação dos alfabetizadores e coordenadores de turma. Essa afirmação está confirmada no fragmento de fala abaixo.

Vinha a questão política, outra dificuldade, chegava listas e mais listas de indicações, com o nome do bendito, por exemplo, o Lula indicou lá 30 pessoas para alfabetizar na comunidade dele, lá onde ele tinha o curral eleitoral, daqueles 30, tinha gente com magistério e sem magistério (T1).

O Estado de Alagoas e o município de Maceió não superaram o modelo político coronelista de produzir e administrar os bens públicos como se fossem propriedade privada, e conduz as questões sérias de educação por meio de troca de favores e lealdade política, ao usar a instituição pública.

Essas práticas são decorrentes de uma política assistencialista, paternalista e clientelista que se desenvolveu, principalmente, no âmbito da máquina administrativa local. Parafraseando Certeau (2008, p. 104) “Essas práticas apresentam [...] manobras que certos peixes ou certas plantas executam com prodigiosa virtuosidade”.

O poder político dos coronéis está sempre presente num conjunto de elementos que interagem reciprocamente, com destaque para a política paternalista e clientelista⁶⁵ que se desenvolve, principalmente, no âmbito da máquina administrativa local. Bem como pelas relações com as esferas mais amplas onde se incluem as políticas públicas demandadas.

Essa política tem como objetivo a manutenção de privilégios de alguns, e geralmente em detrimento da vida de outros. Identificam-se características do que Certeau (2008, p. 174) define “Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir”.

Ressaltamos que as práticas empreendidas de indicação para os cargos de voluntários tem sido um dos pontos negativos do programa, no caso específico, no município de Maceió. Inferimos que essas práticas poderiam ser minimizadas com políticas públicas de Estado bem

⁶⁵ Por clientelismo entende-se a apropriação privada da coisa pública (AVELINO FILHO, 1994, p. 226). Como exemplo de “favores pessoais” concedidos a população pelo chefe local, em troca de apoio político, ou mesmo de voto, temos o empreguismo.

gestadas, que envolvessem os professores do quadro efetivo do município, bem pagos e comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos.

A ideia de gerir um programa com voluntários, com bolsas de valor irrisório, representa uma atitude negativa, sobretudo para aqueles que já têm emprego. E ser voluntário representa uma ocupação que pode ser feita no horário disponível. A confirmação vem no diálogo abaixo com uma entrevistada:

Candidata: É que eu trabalho a semana toda, eu posso ensinar dois dias, sábado e domingo. Cinco horas no sábado e cinco no domingo.

Técnica: Respondi não.

Candidata: Por quê?

Candidata: Não vou ter trabalhado às dez horas?

Técnica: Não. Eu vou dar só um exemplo, eu tive que dizer sem querer comparar analfabetismo com doença, vamos imaginar que você esteja doente, o médico passa lá o remédio 10 comprimidos para a senhora tomar 1 comprimido uma vez por dia, se a senhora tomar 5 em um dia e 5 no outro dia será que a senhora vai resolver o problema? Vai curar de uma vez? A senhora acha que vai surtir efeito?

Candidata: Não, que eu não tou doida tomar uma caixa de comprimidos de uma só vez.

Técnica: Você acha que a pessoa consegue assimilar em dois dias, o que deveria ter visto diariamente e muitas vezes depois de ter trabalhado o dia todo?

O acordo proposto pela candidata a voluntária do programa foi baseado no contrato/compromisso, que exige dez horas de aula distribuídas por semana, além da disponibilidade de duas horas com o coordenador para a formação, totalizando 12 horas semanais.

Por meio dos desabafos dos técnicos responsáveis pela seleção dos candidatos a alfabetizadores, identificamos um completo desconhecimento desses sobre a modalidade EJA. A forma que se expressavam e se expressam, denotam preconceito. É o que explica a mesma técnica entrevistada, ao receber uma outra candidata a alfabetizadora do Programa, que cursava Relações Públicas, quando explicou que precisava de pessoas com licenciatura. A candidata respondeu: “Por que tanta exigência, qualquer pessoa não alfabetiza não, não é só ensinar ler e escrever?” (T2). A técnica desabafou:

A ideia dos alunos aprenderem de qualquer jeito é o que está no pensamento dos candidatos, uma vez que o alfabetizador não precisava ter nível médio. A primeira exigência para coordenador pedagógico era nível superior e depois com as modificações exige-se nível médio para alfabetizador e para coordenador. Assim qualquer pessoa, mesmo que estivesse cursando nível superior em uma área completamente diferente da educação procurava ser voluntária. Os entrevistados mais uma vez desabafam dizendo que o MEC compactua com isso, à medida que deixou aberto, não exigindo magistério, pedagogia ou pelo menos licenciatura.

Demonstra-se que há uma ideia preconcebida de que, aos educandos da EJA, basta ensinar ler e escrever de qualquer forma, como se para isso não fossem necessários conhecimentos pedagógicos e linguísticos. Não há o reconhecimento ou a valorização dos sujeitos da educação de jovens e adultos, relata a entrevistada (idem). Esses fatos demonstram que a condição de voluntariado, no âmbito dos programas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos, provoca o descompromisso com as especificidades dos sujeitos alunos. Eles necessitam de formas específicas de ensinar/aprender, considerando o conhecimento acumulado que já trazem.

Isso decorre em vista dos interesses eleitoreiros na indicação e no encaminhamento dos candidatos a voluntários. Aliamos às dificuldades mencionadas pela entrevistada com o atraso do valor pago aos voluntários, a falta de recursos humanos para o acompanhamento. Nesse sentido, a equipe do DEJA/SEMED avaliou que não havia condições de estabelecer uma outra parceria com o MEC, nas condições dadas pela Secretaria Municipal. Dessa forma, concretizou-se a ideia de uma parceria com o SESI, que possuía infraestrutura/materiais necessários. Sobretudo, na questão dos recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento do Programa, desde que fossem respeitadas as atribuições de cada Entidade.

Sobre a ideia da parceria (T1) afirma:

O SESI colocou um grupo de pessoas para fazer acompanhamento. O que era que a Secretaria tinha como responsabilidade, dar um suporte, ceder os

espaços para os encontros de formação dos alfabetizadores, que eram chamados supervisores pedagógicos e o SESI não só tinha a contratação dessas pessoas, mas como tinha entrega de material didático, material pedagógico, material da formação, dava esse suporte tranquilamente.

Dessa forma, o município de Maceió em 2005-2006 buscou a empresa privada, para realizar o que era de sua competência. Admitimos que isso implicava na concepção de “Estado Mínimo”, próprio do neoliberalismo. Para Santomé (2003), o avanço do pensamento neoliberal explica os ataques contra o Estado, propondo como única alternativa, que este deixe de ocupar-se de assuntos imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcelas de justiça social e de democracia. A partir dessa posição, exige-se que só as iniciativas privadas se encarreguem da educação e da cidadania.

Nessa parceria ficou evidenciado que a SEMED encontrou ainda dificuldades, sobretudo, no pagamento das bolsas dos voluntários, que sofreu atrasos. Para os entrevistados, esse foi um dos motivos que dificultou o desenvolvimento do programa e a sua qualidade. Segundo a Resolução CD/FNDE nº. 14, de março de 2004, no seu artigo Art. 2º, p. 2 cabia às entidades e instituições convenientes ou parceiras “fazer o repasse de recursos devidos aos alfabetizadores, mensalmente, de acordo com o número de alfabetizando efetivamente em sala de aula”.

Diante de algumas modificações realizadas pelo governo federal, com o redesenho em 2007 do PBA (RESOLUÇÃO 13/2007, Art. 30), entendidas pelos gestores como importantes, dentre elas: o pagamento das bolsas dos voluntários que passaram a ser por via bancária, diretamente na conta dos alfabetizadores, para minimizar a burocracia dos Entes Executores e o estabelecimento de recursos financeiros para o pagamento de coordenador de turmas, até então inexistentes. Dessa forma a SEMED resolveu reassumir o programa.

Nesse redesenho, o Programa denominou-se “Maceió Tira de Letra⁶⁶”. O seu início foi bastante tumultuado, diante da promessa do Secretário de Educação Municipal à época de alocar recursos municipais para a complementação do pagamento das bolsas destinadas aos alfabetizadores. Propósito esse assumido na abertura do Programa em 2007, com a presença de mais de 500 pessoas.

O descumprimento ocorreu devido às constantes mudanças de gestores (Secretários da Educação), como explicou a entrevistada (SA):

Muitas vezes atrapalha porque, muitas vezes, aquele que entra, ele não entende que apesar de ser um programa que foi lançado numa época, de um governo, mas não devia ser tratado como um plano de governo e sim de estado. Muitas vezes ele não dá o valor, o cuidado que deveria ter.

A ausência de política pública⁶⁷ permite esses entendimentos, pois as ações muitas vezes são interrompidas ou feitas de qualquer forma sem o devido apoio. Para Queiroz (2001, p. 46) “nem sempre é possível alfabetizar em apenas uma administração e, assim, ultrapassamos os limites de pensar pequeno, em um estado que percentualmente é líder em analfabetismo no país”.

Entendemos que as práticas governamentais que buscam legitimar e garantir os direitos coletivos são contínuas e passíveis de aprimoramento e não de limitação. Como consequência ao descumprimento da complementação das bolsas, houve descompromisso por parte dos/as alfabetizadores/as. E ocorreu um número significativo de evasão de alunos, fato que levou ao fechamento de turmas, além do descrédito nos dirigentes da SEMED e no programa. Os coordenadores de turmas, por sua vez, não assumiram o acompanhamento das salas de aula de forma sistemática, conforme era determinado; eles boicotavam as formações

⁶⁶ Doravante passaremos a referendar o PBA como Maceió Tira de Letra.

⁶⁷ Política pública é entendida como um conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção no domínio social na implementação de objetivos e direitos fundamentais constitucionais (CRISTÓVAM, 2005).

continuadas e a qualidade do ensino ficava a desejar. O depoimento a seguir revela bem essa realidade:

Quando a gente via o semanário⁶⁸ chegar dava vontade de chorar, tinha segunda-feira, que o conteúdo era a letrinha ‘A’, metodologia quadro e giz, copiar a letrinha ‘A’. Quando a gente olhava o coordenador não estava fazendo nada, alfabetizadores alfabetizando do jeito que tinham sido alfabetizados (T2).

A entrevista expressa claramente a insatisfação com o Programa “Maceió Tira de Letra”, pelo fato das atividades, muitas vezes, planejadas e impossibilitadas de serem realizadas. Isso para o grupo deixou um sentimento de impotência profissional, pelo fato de não se conseguir desenvolver as atividades de acordo com as concepções defendidas. Diz T2 “Você vê as coisas que não concorda, mas como você tá num cargo que não tem muito [...] muito poder de decisão”.

Essa forma apequenada de pensar a alfabetização de jovens e adultos via programas de alfabetização, que atuam como um faz de conta, embora o discurso defenda a educação ampla e de qualidade, esconde em seu interior o jogo próprio da sociedade capitalista.

Quanto à proposta pedagógica, cada instituição era livre para construí-la. Na etapa de 2007, em Maceió, foi uma equipe da Universidade de Salvador que colaborou na elaboração da proposta em atendimento à solicitação da SEMED. O MEC indica aos Entes Executores alguns pesquisadores que podem fundamentar a proposta.

Nessa indicação sugere adotar o letramento na perspectiva de Magda Soares, a concepção de alfabetização de Freire ou a psicogênese de Emília Ferreiro. A técnica do DEJA, explicou:

⁶⁸ Ficha de acompanhamento do plano de aula dos alfabetizadores, nela são registrados os conteúdos e a metodologia.

A gente deixou de lado, um pouco de lado, essa questão da psicogênese. A gente não misturou, porque se a gente fosse misturar a questão do sujeito, letramento, como trabalhar níveis de escrita (psicogênese) e letramento? (T1).

Houve o reconhecimento pelos técnicos da SEMED entrevistados, que a etapa de 2007 foi desenvolvida sem o estabelecimento de um fluxo de continuidade entre os egressos do MTL e a EJA desenvolvida nas redes estadual e municipal. Na avaliação da referida etapa foi detectada a necessidade de:

Uma estratégia, vamos estabelecer um número, assim, dizer nós só vamos poder contar com o alfabetizador e o coordenador que deixar pelo menos 60% dos alunos matriculados na rede, vamos ver se a gente consegue isso, senão não poderá renovar contrato (T2).

De acordo com o excerto acima, a responsabilidade da continuidade dos estudos dos egressos do PBA foi atribuída totalmente ao alfabetizador e ao coordenador. Quando esse compromisso deve ser do poder público, que deve fazer cumprir os direitos e encaminhar a listagem dos alfabetizados para as instituições de ensino, de forma que os sujeitos não precisem mendigar a vaga nas portas das secretarias das escolas.

Fica explícito que em Maceió, a Secretaria Municipal de Educação, não toma para si a **continuidade dos estudos** dos egressos, nem dispõe de estudos garantidores do fluxo permanente entre o programa e a EJA institucionalizada nas escolas. Considerando que, os estudantes podem avançar antes dos oito meses previstos e serem encaminhados à pós-alfabetização.

Reforçamos que não há articulação quando se inicia o Programa de Alfabetização. A responsabilidade é atribuída ao(à) alfabetizador(a), para incentivar o(a) aluno(a) para a continuidade dos estudos, que por si só não busca as Escolas, e sim voltam, em outra etapa, ao mesmo Programa. No próximo e último capítulo tratamos das campanhas de alfabetização MOBREAL e Maceió Tira de Letra enfocando as vozes de entrevistados.

Capítulo IV

Campanhas de alfabetização MOBRAL e Maceió Tira de Letra no município de Maceió: permanências e rupturas em tempos passado e presente

4.1 Campanhas de alfabetização MOBRAL e Maceió Tira de Letra: uma história contada por muitas vozes

Este capítulo enfoca a análise comparativa no município de Maceió das Campanhas de Alfabetização: MOBRAL, implantada no final da década de 1960 e o Programa Brasil Alfabetizado (2003), denominado Maceió Tira de Letra, a partir dos dizeres dos sujeitos entrevistados. Buscamos ouvi-los a partir “de vozes múltiplas, afastadas pela triunfal conquista [...] da modernidade” (CERTEAU, 2008, p. 222). Na sua estrutura, analisamos em dois subitens o que revelaram os dizeres dos sujeitos entrevistados sobre o MOBRAL e sobre o Programa Maceió Tira de Letras.

Nessas análises consideramos as duas categorias anteriormente anunciadas e definidas: **concepção de alfabetização e continuidade dos estudos**. Para fundamentar as vozes advindas dos sujeitos entrevistados, recorreremos a Certeau (2008), Paiva, J. (2005); Paiva, V. (2003), Melo (2007) entre outros pesquisadores.

4.1.1 Movimento Brasileiro de Alfabetização: o que revelaram os dizeres

Para a melhor compreensão dos relatos faz-se necessário (re)lembrar que o período histórico e político em que se constituiu o MOBRAL foi de negação de direitos, proibição e

punição aos considerados subversivos à ordem posta, pois o interesse maior era moldar a sociedade aos interesses do capital.

Paiva, J. (2005) corrobora dizendo que, durante a ditadura militar, houve um tempo de investimento e de prioridades, animadas justamente pelo ideário economicista da “teoria do capital humano” e dentre elas a ideia de que a alfabetização em massa poderia tirar o país da situação que se encontrava: pobre culturalmente e com um número elevadíssimo de analfabetos.

Apelava o governo ditatorial para que os estados e os municípios criassem a estrutura para permitir aos trabalhadores brasileiros o direito à educação. Porque o analfabetismo era um “mal, a chaga” a ser curada, e responsável pelo atraso do processo produtivo industrial, e dessa forma o Brasil não faria parte do “clube” dos países desenvolvidos. Nesse contexto, o MOBRAL era visto como um movimento de massa que buscou “erradicar” o analfabetismo adulto, com uma concepção de alfabetização que enfatizava os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A linguagem era utilizada como mera verbalização objetivando o produto de uma aprendizagem mecânica.

Segundo Melo (1997), as campanhas de alfabetização não têm alfabetizado: elas produzem analfabetos que decodificam letras, palavras e frases. E mal escrevem seus nomes e ainda se sentem culpados por suas “burrices”, por seus fracassos, excluindo a responsabilidade da estrutura social pela sua situação de marginalizados. A pesquisadora demonstra no fragmento abaixo, o sentimento fatalista de um egresso, de uma das Campanhas:

O MOBRAL ensina a ler, mas a pessoa esquece porque é cabeça dura. É coisa da vida esquecer, né? A gente não pode mudar as coisas que Deus traçou para nós. Ele escreve certo pelo caminho torto. Sempre foi assim, desde os tempos dos antigos. Josino, 39 anos, trabalhador rural (MELO, 1997, p. 53).

De acordo com a pesquisadora (op.cit.), há um “silêncio letrado”, que faz uma má interpretação da realidade social e recorta a língua em letras, palavras e frases que não têm correspondido ao texto⁶⁹ e ao contexto da prática social desses trabalhadores. Realizou-se a alfabetização funcional, tão difundida pela UNESCO, que visava apenas à incorporação dos trabalhadores ao mercado de trabalho para atender aos interesses dos grupos dominantes.

A referida autora (idem) enfatiza que os rudimentos de escrita, veiculados por meio das campanhas de alfabetização e mesmo no ensino regular, têm fragmentado a língua, tornando-a instrumental, mera memorização de “conhecimentos utilizáveis”, causando a alienação social e linguística do trabalhador. A alfabetização tem sido uma prática circunstancial, funcional, que tem tido o momento certo para começar e para acabar, momento esse determinado pelas necessidades do capital.

Ao buscarmos algumas publicações, a exemplo de Melo (1997) constatamos que a crítica à “funcionalidade” da educação como simples aquisição de fragmentos de escrita, e como treinamento de mão de obra para o capital, não é uma abordagem recente, no entanto, constatamos nesta pesquisa essa mesma prática.

Esse conceito limitado e restrito tem ressonância nos municípios que aderiram ao Movimento. E no caso específico deste trabalho em Maceió, o fato é comprovado no fragmento de fala que se segue: “Era tão elementar que, não havendo a prática, a pessoa voltava a ser analfabeta ou simplesmente eleitores de saber assinar o nome” (CM, ANPED/SECAD/MEC, 2007). A prática referida diz respeito à ausência aos usos e práticas de leitura e de escrita, no contexto da prática social.

Complementa o informante categoricamente: “Isso é a grande mancha do MOBREAL. É que ele foi muito mais uma máquina produtora de eleitores⁷⁰ apenas, e poucos sabiam

⁶⁹ Para Marcuschi (2001) a linguagem nas suas modalidades oral e escrita se realizam por meio de gêneros textuais, que se materializam em textos.

⁷⁰ De acordo com Tribunal Superior Eleitoral o analfabeto teve direito a voto no Brasil de 1532 a 1889. Com a instauração da República é que foi abolida a extensão do voto ao analfabeto, podendo, no entanto, continuar a

escrever o nome do que, na realidade, uma estrutura que gerou a alfabetização, como se pretendia, em massa” (SE2, ANPED/SECAD/MEC, 2007)

Mesmo com a restrição do **conceito de alfabetização** utilizado e a ausência da **continuidade dos estudos** em Maceió, fatos que geraram analfabetos funcionais⁷¹, contraditoriamente, uma das entrevistadas afirmou que o Movimento foi importante e:

Valeu porque muita gente [...] saiu sabendo ler alguma coisa, fazendo seu nome, lendo já, não era mais analfabeto para estar no ponto do ônibus procurando saber que ônibus, era então esse resultado eu acho que foi favorável (CM, ANPED/SECAD/MEC, 2007)

A entrevistada, ao exemplificar, restringe a necessidade do uso e das práticas de leitura e escrita, como se isso fosse suficiente ao alfabetizado que vive em uma sociedade grafocêntrica, excludente e competitiva. O sentimento que nos deixa é que, oferecer qualquer ensino já é suficiente para os “coitadinhos”. Freitas (2008) enfatiza que, alfabetizar requer que o(a) professor(a) tenha a sensibilidade para perceber e levantar quais os gêneros textuais que os(as) estudantes de EJA mais aspiram aprender, e que estão dentro das suas necessidades imediatas; e quais aqueles mais mediatos que a sociedade gráfica e letrada exige.

Por outro lado, afirmamos que o “**valeu**” (grifo nosso) expresso na fala mencionada acima, pode se referir aos sujeitos como a única oportunidade de acesso à escola. Ao retomar seu turno de fala, a informante reconhece que: “Agora mudanças, esses anos todos no MOBRAL em termo de metodologia de trabalho, aquela concepção ela foi do começo até o final do que era o Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi a mesma do início do MOBRAL até o final do MOBRAL” (CM, ANPED/SECAD/MEC, 2007)

votar os analfabetos qualificados pela Lei Saraiva, de 1881. A Emenda Constitucional de 1985 tornou o voto dos analfabetos facultativo. A partir de então o critério de renda anteriormente exigido como requisito para o alistamento de eleitores foi substituído pelo de domínio da leitura e da escrita, evidenciando, não só, a instrução como um meio de ascender socialmente, como também, modificando a concepção acerca do analfabeto, que naquela conjuntura era visto como uma pessoa atrasada, incapaz, ignorante e incompetente.

⁷¹ De acordo com Soares (2004), **analfabeto funcional** é aquele que aprendeu apenas a ler e escrever. Pode-se dizer assim, que se trata de uma alfabetização que não habilita os indivíduos a fazerem uso da leitura e da escrita nem lhes facilita o acesso ao material escrito.

Reconhece ainda que: “Ele tinha um cunho político mesmo, a gente tinha que trabalhar na época da política na sala de aula, quem era o candidato fulano de tal, então a gente fazia política na sala de aula” (idem). A coordenadora assume explicitamente o caráter eleitoral da campanha.

Fica demonstrado, haver uma diversidade de opiniões em relação à atuação do MOBRAL, que atendeu pessoas que por razões históricas, tiveram acesso tardio ao mundo da leitura e da escrita. Quando estiveram na escola, defrontaram-se com iniciativas, que em sua maioria, não tinham como foco a inclusão social.

Isso posto, ante à necessidade de prosseguimento de estudos, ressaltamos que a única iniciativa implantada pelo MOBRAL foi a pós-alfabetização denominada de Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava dois anos em um, para os alfabetizados e segundo o Parecer nº 699 de 1972, gerava baixo teor de supletividades. Essa expressão era utilizada à época para os cursos que tinham formato e metodologias mais próximos do ensino dito regular.

O PEI não representou a garantia da **continuação dos estudos** para os alfabetizados do MOBRAL, nem mesmo havia um fluxo contínuo e permanente entre a demanda de um Movimento e a oferta do referido Programa. Além do mais, o ano letivo de um não coincidia com o do outro. O PEI não admitia o que acontece com a EJA institucionalizada, o aluno da EJA pode efetuar sua matrícula na escola em qualquer período do ano.

Paiva, V. (2003), detalha que a oferta de oportunidade de “educação continuada” não constituiu, ao longo da história do MOBRAL, uma preocupação importante, uma vez que não foi pensada junto com a implantação do Movimento. Os responsáveis pelo MOBRAL admitem que a “Educação Integrada” não nasceu do conhecimento prévio dos problemas relativos à regressão da aprendizagem e do malogro das campanhas anteriores. Ela teria surgido como resultado da constatação “informal e empírica”, nas frentes de atuação da

campanha onde os egressos da alfabetização mencionavam nas suas falas que “aspiravam por novas oportunidades de continuidade de seus estudos”. No dizer de Paiva, V. (idem), esse foi o resultado do método com base no “ensaio e erro”.

No município de Maceió, o Movimento era caracterizado como pontual, sem a preocupação com a continuidade⁷², uma vez que depois de algum tempo os ex-alunos, de acordo com a fala de uma das entrevistadas:

Já não sabiam mais, eles sabiam fazer o nome, eles mal liam o ônibus porque praticamente já tinham decorado que era Bebedouro, Ponta da Terra, mas eles não liam mais nada, não conseguiam escrever nada, nem o mínimo que eles tinham saído naquela época. (CM, ANPED/SECAD/MEC, 2007).

A informante enfatiza;

Essa preocupação da continuidade, que a rede absorvesse aqueles alunos, e a rede não absorvia. Era um pouco dos casos, não existia mesmo uma preocupação da continuidade e o pior ainda, não existia um programa dentro da mesma filosofia, estrutura, concepção do adulto, de como [...], e aí surgiu o Programa de Educação Integrada, mas de forma muito acanhado no finzinho (idem).

O PEI surgiu em Maceió de forma federalizada e assim foi institucionalizado no município, com a Diretoria de Ensino Supletivo da então FEMAC responsável pelo acompanhamento de suas ações, que eram predominantemente burocráticas. A sua implantação encontrou ampla aceitação dos técnicos da referida Diretoria, uma vez que existia grande lacuna, por não haver um curso que garantisse o prosseguimento de estudos dos egressos do MOBREAL, mesmo que a sua concepção teórico-metodológica não atendesse à realidade dos adultos.

Nesse sentido, Moura (2004) enfoca que, por muito tempo a conceituação de alfabetização de adultos e a definição de seus objetivos são fundamentados em concepções

⁷² Não encontramos registros de como a Educação de Adultos era institucionalizada em Maceió, para que os egressos no MOBREAL fossem encaminhados.

filosóficas positivistas de caráter pragmático – características dos modelos econômicos liberal e neoliberal; concepções psicológicas empiristas-associacionistas, que consideram o adulto analfabeto como um ser inferior do ponto de vista das capacidades superiores de inteligência; e visão antropológica de um indivíduo pobre culturalmente.

A partir dessa perspectiva, não poderia resultar outra abordagem metodológica que não fosse o ecletismo entre as formas analíticas, sintéticas e mistas, centradas nas exposições verbalistas, autoritárias e auxiliadas por recursos didáticos transplantados de experiência com a alfabetização infantil. Isso nos lembra Certeau (2008, p. 267) quando diz “A leitura fica de certo modo obliterada por uma relação de forças, entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores”. Estabelece-se dessa forma, uma relação de imposição a uma determinada metodologia que não é acordada com as partes interessadas, ou seja, os educandos adultos.

Causa-nos estranhamento o depoimento de um dos ex-secretários, que demonstrou na entrevista não saber que o MOBREAL tratava-se de um Movimento que não estava atendendo de maneira satisfatória em sua função social de ensinar. Esse nosso contato face a face o fez emitir a seguinte reflexão, muitos anos depois, e que usou até certo ponto como mecanismo de defesa:

Se você queria fazer uma política pública para erradicar o analfabetismo tinha que ter criado um órgão também permanente [...] não havia interesse dos políticos para erradicar o analfabetismo era assim: vamos tentar dar essa capinha como eu coloquei esse esparadrapo [...] eu acho que em função disso **as próprias pessoas envolvidas sentiam-se inseguras, ninguém tinha um cargo efetivo, coordenador do MOBREAL era um cargo passageiro, os supervisores eram cargos passageiros não eram cargos efetivos, os monitores eram cargos passageiros** (grifos nossos) (SME).

O relato reforça o caráter da campanha e sugere a necessidade de políticas públicas, pois os programas de alfabetização representavam medidas paliativas, portanto, não resolvem o problema da alfabetização, só a mascara, dissimulando os resultados. Comprovamos isso na continuidade da fala do ex-secretário:

Os prefeitos alimentavam essa cadeia e é uma cadeia digamos assim perversa, uma bola de neve perversa, os prefeitos, governadores, deputados iam ajudando e queriam no alfabetizado, entre aspas, que assinasse o nome, esse assinava o nome podia votar, então tava alfabetizado podia votar, o conceito político era esse, o conceito antropológico, sociológico não existia. O cidadão não existia, existia o eleitor, você preparava eleitores, não preparava cidadãos, eu acho que a grande tese é essa (idem).

Segundo Freitas e Moura (2007) os ex-secretários entrevistados fizeram avaliações negativas sobre a atuação do Movimento não só no estado, mas também no Brasil, um deles revela “O MOBREAL foi uma tentativa mal formada. Uma política estabelecida para acabar com o analfabetismo no país naturalmente destinado ao fracasso” (op.cit., p. 143). E ele faz uma crítica bastante contundente sobre a atuação em Maceió: “Porque não havia continuidade. [...] E depois, as pessoas que comandavam o MOBREAL eram pessoas que não tinham quase sempre nenhuma vinculação com o setor” (Idem).

De acordo com as referidas pesquisadoras (op.cit., p.139), um dos gestores dizia aos entrevistadores que toda a sua formação acadêmica foi na área da Economia e de Direito. No entanto, afirmava com muito orgulho, que exerceu cargos na área da educação em âmbito estadual e nacional durante todo o regime militar. Certeau afirma:

Paradoxo (geral?) da autoridade: ganha o reconhecimento precisamente por um saber que lhe falta no terreno onde se exerce. É indissociável de um ‘abuso de saber’ – onde talvez seja mister reconhecer o efeito da lei social que desapropria o indivíduo de sua competência em vista de instaurar ou restaurar o capital de uma competência coletiva, isto é, de um provável comum. (2008, p. 66-67).

Delegar poderes e definir funções, a qualquer pessoa que não é especializada na área de educação tem sido ao longo da história dos programas de alfabetização uma constante, e essa prática ainda permanece. Enquanto que, nenhum professor assume tarefas em outras

áreas de trabalho, como por exemplo: nenhum professor tem autorização de abrir uma clínica médica, consultar, medicar; como também assinar projetos e plantas em lugar de engenheiros e arquitetos. Como diz Certeau:

Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum onde a especialização tem valor de iniciação enquanto regra e prática hierarquizante da economia produtivista. (2008, p. 67).

Essa flexibilidade de qualquer pessoa assumir a função docente tem fomentado consideravelmente a desvalorização da educação e do profissional que atua na sala de aula. Para o ex-secretário, no MOBRAL estavam:

Pessoas que [...] com boa vontade, mas boa vontade sem estrutura não leva a nada. Eu acho que muita gente foi convocada pra ser professora do MOBRAL ou diretora do MOBRAL e [...]. Mas a equipe como todo não era homogênea, não tinha grandes líderes. Eram pessoas, eu poderia até dizer assim de boa fé, mas me pareciam perdidas, fora (SE2).

É recorrente em Maceió a forma como as pessoas são escolhidas para os cargos de professor para a educação de jovens e adultos, e o despreparo do professor para atuar com os sujeitos estudantes dessa modalidade. As sociedades modernizam-se, as novas tecnologias exigem um perfil diferente de ensino, para formar pessoas para desenvolverem determinados tipos de trabalho, a exemplo de fazer leituras de manuais e outros. No entanto, os professores não recebem a formação necessária. Para Certeau (2008, p. 268) “uma política da leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis”.

Mercado e Cavalcante (2007) colocam que as políticas públicas em educação desenvolvidas pelos diversos governos nos últimos tempos, pouco têm contribuído para a

profissão de professor tornar-se prestigiada, valorizada e bem remunerada. Isso acontece só sob o ponto de vista do discurso. Necessitamos ainda de ações concretas e condições que combatam a desprofissionalização e a proletarização do professorado.

As entrevistas permitiram aos Ex-Secretários tanto Estadual como Municipal da época do MOBREAL (re)afirmarem que os resultados do Movimento no município de Maceió, foram fora da realidade dos maceioenses; e configurou-se em um atendimento às demandas das forças do sistema capitalista. Portanto, fez parte da política empreendida pelo capital, no sentido de manter as pessoas satisfeitas com o modelo econômico e demonstrar para a população em geral, que há um esforço para a manutenção das conquistas.

Esse programa de alfabetização, criado para atender em nível nacional e aceito pelos municípios, no caso específico de Maceió, manteve muitos analfabetos e gerou muitos outros funcionais. Mesmo assim a história se repete, como observamos na análise do próximo tópico.

4.1.2 Maceió Tira de Letra: o que revelaram as falas

O capitalismo sempre foi o definidor das políticas direcionadas à educação em geral, porém, é notório o aumento da sua influência na atualidade, acompanhado do neoliberalismo que restringe ainda o direito do Estado de bem-estar⁷³ social.

Segundo Paiva, J. (2005, p. 451), se o poder econômico tem sido o grande fazedor de políticas educacionais, nos tempos de globalização, afetando diuturnamente as organizações e prioridades dos sistemas públicos e regulando todos os elementos integradores, a partir do custo-aluno/ano, no trato da EJA a questão tem sido ainda mais complexa, no marco do direito. Ela lembra que “o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente

⁷³ O Estado do Bem-estar também é conhecido por sua denominação em inglês, *Welfare State*. Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Nas concepções ideológicas que apostam no Estado do Bem-Estar, o Estado é quem garante as condições que permitem colocar em prática o princípio da igualdade de oportunidades (SANTOMÉ, 2003).

desigual, produtor de exclusões, porque o mundo que é reivindicado rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade”. Adentra-se nessa conjuntura a institucionalização do Programa Brasil Alfabetizado (2003).

As pessoas entrevistadas, os gestores e os técnicos, demonstraram muita disposição e boa vontade em relatar o trabalho desenvolvido no Programa Maceió Tira de Letra. Ao mesmo tempo, apresentavam certa angústia por considerarem que se trata de um trabalho que ficou, e ainda fica a desejar, por conta da estrutura do programa que é muito falha. Mencionaram que muitos planejamentos eram feitos, não obstante impossibilitados de serem realizados. Um entrevistado enfatizou “a gente avalia que é um programa que paralelo à Educação de Jovens e Adultos, mas não tem nenhuma estrutura humana nem administrativa para fazer com que a gente tenha um bom acompanhamento” (T1).

Todas as pessoas entrevistadas destacaram a questão financeira como uma das maiores dificuldades para o desenvolvimento do Programa. Esse motivo impediu que acontecessem as ações planejadas como: formação e monitoramento dos trabalhos nos diversos locais.

Em uma das falas da entrevistada (CPBA) ficou claro que, na etapa de realização do Programa Brasil Alfabetizado⁷⁴ em 2007, não foi acordado com as escolas que atuam com EJA tanto no plano municipal, quanto estadual, um fluxo para os egressos, que permitisse a continuidade dos estudos. Com isso não encontramos registros escritos no DEJA/SEMED do encaminhamento dos alunos para as redes públicas de ensino. Na etapa 2008 a equipe técnica do citado Departamento alertava “Nós temos que não parar aqui, em todos os momentos de formação, encontros com os coordenadores” (CPB). O “**não parar aqui**” (grifos nossos) refere-se a preocupação com a continuidade dos estudos sem no entanto, apontar formas de como poderia acontecer.

Os entrevistados: gestores, técnicos, coordenadores do MTL demonstraram compreender o que representava a continuidade dos estudos na vida dos egressos do ⁷⁴ O PBA, nesse ano, ainda não era denominado Maceió Tira de Letras.

programa. Referendavam a necessidade de formações continuadas para os alfabetizadores que garantissem o sentido da EJA e noções das concepções teórico-metodológicas que fundamentam a EDA e a EJA, respectivamente, para então fazerem as suas opções em sala de aula.

Constatamos que não há disponibilidade ainda de estudos da demanda do Programa Brasil Alfabetizado e de outras iniciativas de alfabetização e a EJA institucionalizada, é preocupação constante das Agendas Territoriais Integradas para o Desenvolvimento da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, existentes na maioria dos Estados brasileiros⁷⁵.

Observamos que as etapas 2004 e 2007 do Programa Brasil Alfabetizado não assumiram garantias da continuidade. Na etapa 2008, a equipe avaliou essa lacuna e buscou avançar, como explica a entrevistada:

Quando foi para elaborar a segunda etapa⁷⁶ nós fomos analisar os erros [...] e montamos uma estratégia, vamos estabelecer um número, assim: dissemos para os alfabetizadores nós só vamos poder contar com o alfabetizador e o coordenador que deixar pelo menos 60% dos alunos matriculados na rede, vamos ver se a gente consegue isso, não poderá renovar contrato [...] vamos colocar em reunião (T2).

O fragmento do excerto acima enfatiza que a equipe técnica não compreende a continuidade dos estudos como um dever do poder municipal, com indicação para se pensar em política pública. Ela é subsumida na fala da técnica. Constatamos a ausência de compromisso político-pedagógico. A compreensão, lamentavelmente, é do mecanismo de ameaça velada aos alfabetizadores e coordenadores responsabilizando-os pela continuidade dos estudos.

⁷⁵ Há rejeição na implantação da Agenda nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul por questões de divergências partidárias.

⁷⁶ A entrevistada trata de segunda etapa do PBA, a partir de quando a SEMED o re(assumiu), tendo em vista que as etapas 2005 e 2006 foram terceirizadas em parceria com o SESI.

Foram destacados vários problemas enfrentados pela equipe responsável pelo Maceió Tira de Letra para a garantia da continuidade. Dentre eles, o considerado mais grave foi a questão da inexistência de um fluxo entre os calendários letivos do Programa e a EJA institucionalizada, no próprio município, mesmo considerando que se permitiam a entrada de alunos em qualquer mês do ano. Isso demonstra que a EJA não tem tempo de matrícula, e não está sendo levada em consideração. A desculpa é que há “uma lacuna, não tem como encaminhar os alunos, que a escola já tem meses de encaminhado o ano letivo e a escola não tem como. Se tem espaço, mas aí vem, vou colocar em qual turma esses alunos, foi um nó bem grande” (T1).

Outro empecilho para o atendimento da continuidade dos estudos dos egressos do programa MTL foi a falta de escolas próximas aos locais onde há espaços alternativos, em que funcionavam salas de alfabetização. Isso faz com que os alfabetizadores, em uma próxima etapa, mantenham os alunos atrelados à mesma sala de aula, para não correrem o risco de não formarem novas turmas e perderem a bolsa. Nesse sentido:

Turma que terminou 2008, se ela entrasse no mês de agosto a instituição só poderia registrar esses alunos no censo agora em 2009, o recurso oriundo do FUNDEB para esses alunos 2009 só vai entrar na instituição em 2010. Ou seja, é uma lógica que muitas vezes se torna perversa a título de ter que casar o lado social de estar inserindo os alunos, e tudo mais, mas eu tenho que pensar enquanto gestor, o quanto vou demandar de despesa e quanto eu vou ter de receita (T1).

O Educacenso⁷⁷ tem data determinada para o seu preenchimento e apenas uma possibilidade de (re)ajustes. Com base nos dados informados sobre a matrícula dos futuros alunos, em todas as modalidades de ensino, são liberados os recursos financeiros do ano

⁷⁷ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. (<http://portal.mec.gov.br>)

seguinte, com base *per capita*, para o FUNDEB, destinados aos Estados e Municípios. Fora dessa realidade cada entrada de aluno será da responsabilidade do ente federado.

Concordamos com o entrevistado T1, que essa é uma lógica injusta que não atende a realidade dos Estados e Municípios, que dependem para a implantação da EJA de recursos exclusivamente federais, pois ao ser matricular, o aluno vai demandar despesa. Por esse motivo, o sujeito deixa de ser atendido naquilo que ele precisa e tem por direito, além da dívida social que se tem com essa camada da população. O direito conquistado constitucionalmente no artigo 208 da Constituição Federal de 1988 é desrespeitado.

Paiva, J. (2005) corrobora nossa preocupação quando lembra a premissa que a matrícula de alunos da EJA pode se dar a qualquer tempo, e que a saída pode ser decorrente do sucesso alcançado, segundo ritmos de aprendizagem variados, tão logo tenha o domínio do conhecimento, e isso tem sido exercitado, de fato, nos projetos instituídos. A cultura de uma nova relação entre os sujeitos e o processo de aprendizagem, indispensável à EJA, exige a superação da cultura do controle, que funde burocracia e autoritarismo. Dessa forma, espaços, sejam alternativos ou institucionais, para o desenvolvimento de EJA, até que vêm sendo garantidos, mas não se tem como certa a permanência dos sujeitos nas turmas e a continuidade dos estudos.

Outro dado importante é que, desde a Resolução FNDE/MEC nº 12, de 03 de abril de 2009, no seu Art. 2º (p. 2), se estabelece como objetivo do Programa Brasil Alfabetizado

I - Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens e adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, com a responsabilidade da união com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios.

No entanto isso não vem acontecendo. No âmbito do MTL, a continuidade entra em um campo de guerra, mesmo não resolvendo a problemática, conforme a fala a seguir:

O que é que encontramos como problema para garantir a continuidade [...] muitos alfabetizadores tem aquela função enquanto bico, não enquanto atividade se eles mantiverem aqueles alunos atrelados a ele eternamente, ele continua sendo alfabetizador eternamente, porque ele sabe que, se aquele sujeito sair, corre o risco de não chegar novos e ele corre o risco de sair. [...] Então de uma maneira perversa queira segurar os sujeitos, inventar mil e uma desculpas para dizer que o sujeito não queria continuar (T1).

As entrevistas dos técnicos do programa MTL demonstram que inexistente perspectiva clara de continuidade dos estudos, visto que preestabelecem a data para início e término do processo de alfabetização, e são muitos os obstáculos para inserir os alunos nas redes de ensino. Essa é a realidade observada nos diversos programas de alfabetização adotados em Maceió.

No que se refere ao conceito de alfabetização, o PBA sempre determinou que cada instituição que aderisse ao programa preenchesse o seu Plano de Trabalho. Nesse sentido, cabe à SECAD/MEC analisar os Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa) apresentados pelos Entes Executores (EEx), que podem ser os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, aprovando-os ou sugerindo alterações, bem como pronunciar-se oficialmente sobre eventuais solicitações de revisão dos PPAlfa (RESOLUÇÃO Nº 12, de abril de 2009, Art. 5º, III⁷⁸).

Assim sendo, a SECAD/MEC garante a autonomia dos Entes Executores nas escolhas das concepções teórico-metodológicas, do processo ensino-aprendizagem, dos teóricos que embasam as opções expressas no PPAlfa e a fundamentação do conceito de alfabetização a ser adotado. É o que confirma a (T1): “Cada Secretaria fica livre para elaborar o seu plano aí, lá no MEC você tem as opções [...] letramento de Magda Soares, se vai adotar a linha Freireana”.

⁷⁸ III- Aos Entes Executores (os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) cabe: a) preencher o Termo de Adesão ao Programa, elaborar ou revisar o Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa) e enviá-lo à SECAD/MEC, em conformidade e nos prazos determinados nos Artigos 6º - e § 3º- do 7º - desta Resolução.

Ao fazer opção pelos pressupostos teóricos e metodológicos de Freire, qualquer município deve ter claro que, ser alfabetizado, é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Para Soares (2004), na concepção de Freire já estava implícito um conceito de letramento, uma vez que ele foi um dos primeiros a realçar o poder “revolucionário” da alfabetização, ao buscar a libertação do homem e não a sua “domesticação”. A sua proposta incluía a significação do que se lê, “juntamente com a problematização da situação existencial em que vive o alfabetizando” diz Jannuzzi (1983, p. 36). Para Certeau (2008, p. 266) “a operação codificada, articulada a partir dos significantes, faz o sentido que não é, portanto, definido por um depósito, por uma ‘intenção’ ou por uma atividade autoral”.

Soares (2004) destaca no processo de alfabetização duas dimensões. A primeira, individual, quando o foco é posto na codificação e decodificação. Dessa forma, o letramento é visto como um atributo pessoal, com a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever. Isso é o que isoladamente as campanhas de alfabetização priorizaram. A leitura, segundo a autora referenciada, é vista como um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que deve se estender da habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.

No que se refere à escrita, ainda sob a perspectiva da dimensão individual Soares (2004), afirma que ela envolve habilidades que se ampliam além do registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. A autora define a escrita como “um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (idem, ididem, p. 70).

A segunda dimensão social do letramento **não** é simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os

indivíduos se envolvem em seu contexto social (idem, idibem). Esse é um indicativo expresso pelo INAF (2009), que aponta estar o avanço do nível de letramento atrelado à necessidade do prosseguimento de estudos, ou seja, a conclusão da Educação Básica.

A decisão da SECAD de não impor bases teóricas e sim oferecer opções, de certo ponto avançadas, diferentemente do que aconteceu nas demais Campanhas, é louvável. Essa posição teve repercussão positiva para as equipes técnicas dos Entes Executores que têm estudiosos na área de alfabetização e possuem experiências e base teórica que atendem às especificidades dos sujeitos adultos. Ela é negativa naqueles locais que não avançam, e permanecem alfabetizando de forma mecânica.

Em relação à proposta pedagógica do Programa Maceió Tira de Letra, o entendimento de um técnico é que há a “apresentação da semântica ligada à questão do letramento: texto, produção textual, reescrita, naquilo que a gente via como a questão do letramento, texto de Magda Soares⁷⁹, produção textual, escrita pra que todos tivessem avanço nesse sentido” (T1).

No entanto, a entrevistada (T2) quando indagada sobre o conceito de alfabetização adotado pelo Programa, sente-se incomodada e comenta sobre o ecletismo constante no Plano da etapa 2008:

Quando a gente chegou lá já estava marcado Freire, Soares e Emília, aí como é que a gente vai trabalhar letramento e ao mesmo tempo com psicogênese, como é que a gente vai trabalhar níveis de escrita e trabalhar com o letramento, era difícil.

[...] A gente não seguiu o que tinha no plano, deixou de lado essa questão da psicogênese, trabalhou a questão do letramento com textos de Magda Soares, Marinaide, Tânia (T2).

No que tange à Psicogênese inferimos que a entrevistada não inseriu nas formações a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro (1993), com receio de que ocorresse, por parte dos alfabetizadores, a transposição das práticas direcionadas para crianças, restritas à evolução

⁷⁹ Autora referenciada na proposta do Programa Brasil Alfabetizado que trata da temática letramento.

dos níveis de escrita, e desconsiderasse as peculiaridades em relação aos sujeitos jovens e adultos. Na verdade, isso acontece muito na EJA.

Moura (2004) destaca: no que se refere especificamente ao adulto, Ferreiro, além de buscar suas características do ponto de vista cognitivo em direção ao conhecimento da linguagem escrita, defende ser fundamental, quando nos propomos a trabalhar com ações alfabetizadoras voltadas para eles, partir-se do conhecimento social e cultural sobre os mesmos, buscar respostas para as questões: quem são esses adultos? Como vivem, o que pensam, o que fazem e, sobretudo, o que sabem sobre a escrita, que conhecimento eles têm sobre esse objeto? Portanto, Moura (idem) demonstra o diferencial que um alfabetizador de EJA deve fazer ao adotar as concepções de Ferreiro.

Os entrevistados (T1 e T2) do grupo de trabalho do DEJA/SEMED citaram o letramento como conceito adotado pelo programa. No entanto, disseram que entre fazer escolha por uma proposta adequada e sua aplicabilidade há uma grande distância, uma vez que existem muitos entraves. Um deles é a dificuldade, já mencionada neste capítulo, das condições para a realização de um processo de formação continuada dos alfabetizadores. Na prática, segundo os entrevistados, o programa é desenvolvido com os conhecimentos restritos que o alfabetizador possui e que, em sua maioria, por não serem da área de educação; não sabem o que é o letramento e do que se trata. A predominância fica por conta da silabação.

O programa Maceió Tira de Letra optou por uma proposta tendo como foco o letramento, considerada coerente com os objetivos da EJA. No entanto, não avança do discurso teórico. Denota-se dessa forma, que a falta de vontade política, evidenciada nas entrevistas, tem se constituído um obstáculo ao desenvolvimento de ações de alfabetização. Retomamos Certeau (idem, p. 67) quando diz: “Reconhecido como científico, seu discurso não passava da linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas”.

Um outro depoimento mostra como fator impeditivo para o sucesso do programa a rotatividade dos secretários de educação, pois “Eles mal ficam cientes das questões da SEMED e saem e isso não gera compromisso. As propostas ficam soltas”. (SA). Como as pessoas que assumem o cargo de Secretário de Educação do Município, muitas vezes não são da área da educação, não entendem as especificidades inerentes à área de educação, e muito menos a modalidade EJA. A fala a seguir explica com clareza a questão:

Fica muito difícil a gente ficar gerenciando porque uma coisa é a gente estar falando de uma coisa e a pessoa não está entendendo. Muitas vezes a gente está falando de uma coisa e a pessoa não está entendendo. Nada contra um engenheiro, nada contra o dentista, nada contra o outro profissional, cada um tem sua particularidade, sua especificidade. [...] Cada um tem a sua importância dentro da sua área não vou estar discutindo sobre medicina, engenharia porque não é a minha praia [...] A luta nossa, a bandeira da secretaria é que a gente venha tornar essas ações em política para garantir mudanças pode entrar e sair 10 secretários como foi o caso nosso, foram oito, esse é o nono secretário, mas que a gente garanta essa continuidade (SA).

Sobre essa rotatividade dos Secretários de Educação, Certeau, a traduz com muita propriedade e no sentido de quem assume a pasta, conforme depoimento de (SA), no nosso caso específico a SEMED:

Por se ter submetido com êxito a essa prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autoritariamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem sócio-econômica. Fala então como homem ordinário, que pode ‘receber’ autoridade com o saber como se ganha um salário pelo trabalho (2008, p. 67).

Nesse sentido, inferimos que os critérios para a escolha dos secretários de Educação Municipal, nos últimos anos (2003-2010), têm sido predominantemente atrelados à correlação de forças partidárias. Dessa forma, as escolhas não têm levado em consideração a experiência e a competência para com a educação, pois os que têm assumido demonstraram/demonstram desconhecimento e falta de compromisso para com a área. O Programa de Alfabetização

Maceió Tira de Letra enfrenta muitas dificuldades para sobreviver dentro da SEMED. Percebemos nas falas dos ex-gestores que não desaprovam a adesão ao referido programa, mas questionam a estrutura e a falta de apoio dos governantes locais e do próprio MEC.

Ao ser solicitado para avaliar o programa, um entrevistado respondeu da seguinte forma:

Eu diria que não é só o Maceió Tira de Letra, mas é o Brasil Alfabetizado como o todo. Se ele não for mudado no sentido de [...] criar um redesenho vamos investir no sistema todo vamos investir e fazer mobilização o chamamento, mas esse sujeito não é pra vir por um tempo, temporário, entra logo na rede, enquanto aluno da rede para garantir a continuidade plena dele. Aí sim ele estaria já em uma estrutura física, dizer bom, tem que acompanhar para garantir a continuidade (T1).

O fragmento aponta para a necessidade da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) inserir-se no contexto da EJA. Ou seja, não deve haver uma etapa de alfabetização dicotomizada de uma educação que já está institucionalizada nas escolas públicas, e garantir assim a continuidade dos estudos nos 1º e 2º segmentos de EJA. Isso aponta para a necessidade de políticas públicas de Estado. Dessa forma, se garantiria o acesso e a continuidade dos estudos num fluxo permanente e contínuo.

Por outro lado, a fala do fragmento a seguir considera que a questão não é de inserir-se na escola, e sim de contar com profissionais da área da educação com competência, para alfabetizar e garantir a continuidade.

Não precisa de fato acontecer em uma escola, pode acontecer no salão, pode acontecer numa associação, ele pode até acontecer numa casa, que seja uma garagem. Só que esse profissional que vai para lá não é um profissional voluntário, é um profissional público contratado por uma instituição pública e aí seria um professor mesmo que teria o papel de agente mobilizador dentro daquela comunidade, esse seria o desenho e aí facilidade também e aí até financeiramente porque se esse aluno já entra na rede escolar, já entra no censo escolar, financeiramente as instituições não teriam despesa nenhuma (T1).

O excerto reforça a ideia de Políticas Públicas para a EJA, e traz a questão de o MTL contar com profissionais de carreira de uma instituição de educação. Essa opção evitaria que:

Politicamente e eleitoralmente ia libertando dos famosos pedidos de favor e isso avaliando de maneira geral o governo federal ainda não fez, [...] aí vem, independente da boa vontade de equipe técnica, independente da formação da equipe técnica, independente da qualificação da equipe técnica, independente do compromisso política e pedagógico que as pessoas têm [...] enquanto tiver uma relação de contratar uma pessoa temporariamente onde eu trago os alunos eu não sei de fato que alunos são esses, que eu posso estar com eles aqui hoje e, amanhã em outro programa. Se ele não conclui o Ensino Fundamental ele vai ser um analfabeto porque parou, daqui a seis meses esqueceu tudo (idem),

Dessa forma, constatamos nas entrevistas uma série de medidas que o programa deve adotar para merecer a credibilidade das pessoas que trabalham em educação e da sociedade em geral, ou melhor, que a AJA subsuma em EJA, na perspectiva de Política Pública de Estado. Enfim, acreditamos que as práticas de alfabetização de adultos seriam dessa maneira, menos pulverizadas e mais autênticas.

Considerações finais

Elencamos a seguir alguns pontos comuns e as singularidades encontradas nesta pesquisa, e ao mesmo tempo, enunciamos algumas reflexões a título de (in) conclusão. A pesquisa, que teve como objetivo realizar um estudo das Campanhas de Alfabetização de Adultos e de Jovens e Adultos implantadas no Brasil nos anos 1967 e 2003, partiu da seguinte questão norteadora: **Quais as permanências e rupturas entre as categorias conceito de alfabetização e continuidade dos estudos, existentes nas campanhas Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1967-1985) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010) como aspectos estruturais que obstam a superação do analfabetismo no Brasil e no município de Maceió?**

Detectamos que ao longo da histórica da educação brasileira as iniciativas educacionais voltadas para adultos (1930-1985) e jovens e adultos (1985-2010), foram marcadas por institucionalizações de Campanhas de Alfabetização de caráter conservador, não apresentando em sua maioria a preocupação com a continuidade dos estudos dos sujeitos-alfabetizandos, contribuindo para elevar o número de analfabetos funcionais. Ficou explícita a ausência de Política Pública de Estado que garantam a modalidade em questão e as reais condições de recursos financeiros, físicos e humanos, entre outras. Essa foi também uma realidade que incidiu no município de Maceió, que atrelou-se às ações federalizadas.

As tentativas brasileiras, no campo da Educação de Adultos e de Jovens e Adultos acontecidas no intuito de romperem com os modelos conservadores, aconteceram à época do governo populista de João Goulart⁸⁰ (1961/1964) e foram provenientes das lutas, a exemplo as do período da redemocratização do país (1978-1985). Essas tentativas foram sempre

⁸⁰ Conhecido popularmente como Jango Goulart.

localizadas e interrompidas bruscamente. Maceió, como o estudo demonstrou, não apresentou envolvimento em iniciativas progressistas, como por exemplo, as acontecidas em Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba, de 1958 a início de 1963. Apenas no período de 1993-2003, tentou-se implantar a EJA de forma a avançar do modelo federalizado, não tendo sustentação na continuidade, de uma iniciativa que à época, pareceu inédita aos olhos da comunidade maceioense.

Constatamos também que a oferta da escolarização na modalidade, embora constituída como direito universal, legalmente reconhecida na Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9.694 de 1996); Parecer nº 11/2000 do Conselho de Educação Nacional/Câmara de Educação Básica; dentre outros documentos legais, atrelado a outros referenciais como a Declaração de Hamburgo (1997) e o Marco de Belém (2010), ainda está no contexto da negação de direito e de legitimação a tornar-se uma política pública de Estado, haja vista a presença de programas compensatórios, seja no campo da filantropia, seja no das políticas de formação das empresas.

No entanto, não há o silenciamento dos movimentos sociais em relação a essa realidade. Os Fóruns de EJA do Brasil, surgidos em 1996, vêm mantendo um diálogo permanente com o Ministério da Educação, especificamente com a SECAD, nos últimos sete anos, na busca da consolidação de uma Política de Estado voltada para a modalidade.

Considerando as categorias de análise, este estudo apontou que em relação ao conceito **de alfabetização**, no PBA em âmbito nacional, as Resoluções estudadas sugerem aos Entes Executores, a escolha de concepções de alfabetização com base nas contribuições teóricas de três pesquisadores: Ferreiro, Freire e Soares. As opções dos Estados e municípios devem ser expressas e fundamentadas nos seus PPAIfa.

Denotou-se que, nacionalmente, há preocupação de se avançar do conceito de alfabetização, centrado apenas na codificação e decodificação, caracterizando-se como uma

tentativa de ruptura com o preconizado pelo MOBRAL, que definiu um conceito de alfabetização centrado nos rudimentos da leitura, escrita e do cálculo, sem avançar daquele utilizado em 1930.

Ressaltamos que por mais que os PPalfa avancem, no caso específico de Maceió, que optou pelo letramento de Soares (2004), a ruptura não aconteceu, sobretudo, pela ausência das reais condições objetivas, mencionadas pelos entrevistados do DEJA/SEMED, tais como: permanência ainda do caráter eleitoreiro na escolha dos alfabetizadores, que em sua maioria, não possuem a formação inicial; a ausência da formação continuada dos alfabetizadores de forma permanente e contínua; acompanhamento das classes, pelos coordenadores de turmas, de forma não sistematizada; a falta de condições materiais, a remuneração irrisória; dentre outros.

Essa realidade do PBA, materializada em Maceió com o MTL, assemelha-se ao que aconteceu à época do MOBRAL, e contribui para gerar um número significativo de analfabetos funcionais, a desqualificação da educação e a limitação no processo ensino-aprendizagem.

A continuidade de estudos que está atrelada às iniciativas de políticas públicas educacionais, que permitam aos estudantes ampliar seus estudos e dar-lhes oportunidades de uso das práticas de leitura e de escrita, em diferentes situações da prática social, apresentou neste estudo um caráter de permanência das realidades existentes no MOBRAL e no PBA.

No âmbito do MOBRAL, em primeiro lugar pelo fracasso do PEI, com a ideia de garantir o prosseguimento dos estudos dos alfabetizandos e realizado por meio de convênios com as Secretarias Estaduais e Municipais que cediam os seus recursos humanos e as instalações necessárias e se encarregavam da organização do programa.

Em segundo plano, com a extinção do MOBRAL em 1985, os Estados e Municípios assumiram o PEI, no caso de Maceió, que funcionou até 1993. Explica Paiva, V. (2003) que o

Programa não representou uma forma segura de continuação dos estudos para os alfabetizados do MOBREAL, que terminou caracterizando-se como uma alternativa de estudo condensado para os alunos potenciais do supletivo em geral e não se sustentaram por muito tempo.

Em relação ao PBA, há um grande estranhamento, tanto porque, historicamente, as Campanhas mostraram que não houve prioridade governamental em relação à continuidade dos estudos dos seus egressos e a história se repete. Também considerando o avanço legal que dispomos para essa área, além do documento referencial, como a Declaração de Hamburgo (1997), advindo da V CONFINTEA, que o Brasil foi signatário. Esse documento assegura o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, na perspectiva de educação continuada; defende a exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, das questões ambientais, dentre outras.

Após 12 anos essas recomendações se repetem, no documento brasileiro preparatório (2008) para a VI CONFINTEA e também no Marco de Acción de Belém (2009). No entanto, esse estudo pôde comprovar que a continuidade dos estudos ainda está distante para os egressos do PBA, considerando que não há na rede de ensino de Maceió, um mecanismo que os encaminhem diretamente às escolas que realizam a EJA institucionalizada. Esse trâmite acontece de forma localizada, atendendo à minoria dos alfabetizandos e com muitos obstáculos. Dessa forma, os egressos têm buscado dois caminhos: ou deixam de estudar, obrigados a desistirem da escolarização, ou retornam aos programas de alfabetização.

Acreditamos que Maceió é um exemplo do que acontece na maioria dos municípios brasileiros, considerando que no âmbito federal, a preocupação com a implantação e financiamento nos Estados brasileiros da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2009), para que em primeiro lugar realizem estudos sobre demanda dos egressos do PBA e as condições de oferta da EJA. Em

segundo plano, a implantação e manutenção de um fluxo permanente de encaminhamento dos alfabetizandos do referido Programa para as escolas que atuam com EJA, no âmbito dos Estados e dos Municípios.

As adesões federalizadas às iniciativas de alfabetização têm proporcionado a alfabetização no nível rudimentar dos sujeitos analfabetos, no entanto, não têm garantido a continuidade dos estudos. Pois a pesquisa mostrou que em Maceió, as redes não absorveram os egressos do PBA.

Diante das lacunas que as Campanhas de Alfabetização, mesmo enquanto mobilizadoras do processo de alfabetização têm deixado na história da EDA e da EJA, se faz necessário que a EJA seja pensada de forma responsável como política pública de Estado, evitando a dicotomia tão presente ainda de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Evidenciamos, portanto, que o estudo demonstrou que as rupturas são fragmentadas e não se estabelecem e as permanências são predominantes, no que diz respeito às duas categorias estudadas: **conceito de alfabetização** e **continuidade dos estudos** e isso tem impedido a superação do analfabetismo no Brasil e no município de Maceió. Esperamos, finalmente, que este trabalho abra caminhos para que continuemos pesquisando a AJA e a EJA, a partir da proposta da Agenda Territorial.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Os sentidos da cidadania**: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. UERJ/UFRJ.

_____. **Da cegueira à orfandade**: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos. Reunião Anual da ANPED, 23, 2000, Caxambú: ANPED, 2000.

ALFABETIZAÇÃO Solidária. **Princípios orientadores para a elaboração de proposta político-pedagógica**. Brasília: Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária, 1999.

AMORIM, Maria Gorete. A educação de jovens e adultos em Alagoas: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990-2000. Maceió, 2009, (mime).

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro Ed, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e educação de adultos: antes e agora. In: **Formação de educadores de jovens e adultos**. MACHADO, Maria Margarida. (org.). Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, Setembro de 2008.

BRASIL. PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Resultados do projeto piloto: avaliação janeiro a julho de 1997. Brasília: Presidência da República, Conselho da Comunidade Solidária, 1997.

BRASIL. **MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**. Documento Base. 1977. [s.n.t.].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. 2009

_____. Resolução FNDE/CD Nº 018 de 10 de julho de 2003

_____. Resolução FNDE/CD Nº 14, de 25 de março de 2004

_____. Resolução FNDE/CD Nº 23, 08 de junho de 2005

_____. Resolução FNDE/CD Nº 031 de 10 de agosto de 2006

_____. Resolução /CD/FNDE de Nº 45 de 18/09/2007

_____. Resolução FNDE/CD Nº 36 de 22 de julho de 2008

_____. Resolução FNDE/CD Nº 12 de 03 de abril de 2009

CANCIAN, Renato. **Comissão Justiça e Paz de São Paulo**: gênese e atuação política. São Paulo: 1972.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira et al. **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: Edufal, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS: Mobral, 1979.

COTRIM, Gilberto. **Saber e fazer história**. 3 ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituinte de 1823 e a educação: o processo constituinte de 1933-34. In: Fávero, Osmar (org.) **A educação nas constituintes brasileiras 1923-1988**. 2 ed. Rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 119 - 138

CRESWEL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2007.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva. **Breves considerações sobre o conceito de políticas públicas e seu controle jurisdicional**. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=7254>. Acesso em 20 de março de 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

DECLARAÇÃO de Hamburgo e Agenda para o Futuro – V CONFINTEA. Hamburgo (Alemanha), 1997.

DEMO, Pedro. **Pobreza política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ESTADO DE ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação. **Plano Estadual de Educação 2006/2015**. Maceió, 2005.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane et. al. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FARIAS, Gustavo de. **Soletre MOBRL e leia Brasil**: cinco anos de luta pela alfabetização. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: Guavira Editores. [1976?].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de. **Plano de ação**: a educação de jovens e adultos em Maceió, Alagoas, a experiência de uma década – 1993 a 2003. UFAL, 1993.

_____; e COSTA, Ana Maria Bastos (Orgs.). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA**: referenciais teórico-metodológicos. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

_____; MOURA, Tania Maria de Melo. **Educação de jovens e adultos**: uma releitura das políticas e ações no Brasil nas últimas décadas. Texto encaminhado para publicação em livro organizado pela FIOCRUZ, Rio de Janeiro, Nov. 2007, 14 p.

GÓMEZ, Pérez. A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN. J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 99-117.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRL. Gilberta S. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiência de poder local**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n. 18, Caxambu: ANPED, 2007.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HENRIQUES, Ricardo; TIMOTHY, Ireland. A política de educação de jovens e adultos no Governo Lula. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, 2008

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF):** principais resultados. Brasil, 2009.

LEMME, Paschoal. **Educação supletiva:** educação de adultos. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio Rodrigues & CIA, 1940.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Margarida Maria. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei 9.394/96:** a possibilidade de constituir-se como política pública. Brasília v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, nº 36, Campinas: Papirus, 1995.

MELO, Orlinda Carrijo. **Alfabetização e trabalhadores:** o contraponto do discurso oficial. Campinas: Editora da UFG, 1997.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; Cavalcante Maria Auxiliadora da S. **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: Edufal, 2007.

MÉSZAROS, István. **A educação:** para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTENEGRO, Antonio Torres; FERNANDES, Tânia Maria (Orgs.). **História oral:** um espaço plural. Recife: Universitária; UFPE, 2001.

_____, História oral: um espaço plural. In: ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. **Da transgressão à conversão:** história oral de vida de presidiários de Salvador. Recife: Universitária; UFPE, 2001.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

_____. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3 ed., Maceió: Edufal, 2004.

_____; QUEIROZ, Marinaide L. A educação de jovens e adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: GRACINDO, Regina V. (Org.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. v. 1. Brasília: Líber, ANPED – MEC/SECAD, 2007.

_____; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Propostas curriculares para a educação básica de jovens e adultos**: perspectivas. Texto apresentado durante o Seminário comemorativo dos 30 anos da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED. Recife 19 de setembro de 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégia do capital para formar o consenso. São Paulo, Xamã. 2006.

_____. (Org.) **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timohy Denis. (Orgs.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular**: educação de adultos. 4 ed., São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Niterói, 2005

_____. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Ver. Bras. Educ. v. 11, n. 33, Rio de Janeiro, set./dez. 2006.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3º ed. Campinas: Pontes, 1999.

PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

QUEIROZ, Marinaide L. **Educação de jovens e adultos foi debatida em julho, na Alemanha**. Boletim – DEJA/SEMED, Maceió, set/97.

_____. **Letramento**: as marcas de oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFAL. Tese doutorado, 2002.

_____. **Educação de jovens e adultos**: guia didático e caderno do(a) aluno(a). Maceió, UFAL, 2001.

RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, Alagoas. 2001, 67 p, mime; MOURA, Tania. (Coord.). Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.

RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA.
CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2004.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1923-1988**. 2 ed. Rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 119 – 138.

RUMMERT, Sonia M.; VENTURA, Jaqueline P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educ. rev. n. 29, Curitiba, 2007.

SESI. Plano de Trabalho DR/AL. **SESI**: por um Brasil alfabetizado. Maceió, 2003-2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A educação de jovens e adultos**: histórias e memórias da década de 60. Brasília Autores Associados/Ed. Plano, 2003.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico da educação. In: ZAGO, Nadir; SOARES, Leôncio J.; GALVÃO, Ana M. **Uma história da alfabetização de adultos no Brasil**.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. III, séc. XX, Petrópolis: Vozes, 2005, p. 257-277.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n. 17, maio de 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2004.

UNESCO. CONFITEA VI. **Marco de Acción de Belém**. 04 de diciembre de 2009.