

ANA CAROLINA BRAGA

**O desafio da superação do analfabetismo no Brasil:** uma análise do Programa  
Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

ARARAQUARA – SP

2014

ANA CAROLINA BRAGA

**O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa  
Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Data da defesa: 29/01/2015

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular:                    Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho**  
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

---

**Membro Titular:                    Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa**  
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que exalam desejos de sabedoria, que não perderam o fascínio pela apaixonante arte da educação e ainda cultivam vestígios de esperança de um mundo mais justo.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta pesquisa é fruto da interação e participação de diversas pessoas que contribuíram diretamente e indiretamente, portanto se faz necessário estes agradecimentos.

Em primeiro agradeço ao orientador deste trabalho, Professor Doutor Francisco José Carvalho Mazzeu, que com muita responsabilidade assumiu a tarefa de me nortear em meu percurso já iniciado, por todo seu esforço e tempo disponibilizados para a realização deste estudo, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos, o que me fez uma melhor pesquisadora e tornou possível a realização de mais esta etapa na minha vida.

Às Professoras, Doutora Sônia Marise Salles Carvalho e Doutora Eliza Maria Barbosa, pela gentileza e disponibilidade em participarem da banca de defesa, e compartilhar neste momento tão importante seus conhecimentos. E aos Professores, Doutor Ricardo Ribeiro e Doutora Eliana Marques Zanata, pela participação na banca de qualificação e os apontamentos realizados para a continuidade da pesquisa.

Aos meus pais, Luís Eugênio Braga e Silmara Colci Braga, meus maiores exemplos e apoiadores em todo o meu processo de especialização, sempre acreditando em minha capacidade, e às minhas irmãs Ana Luisa e Ana Palmina, que muito me apoiaram durante esta caminhada.

Ao meu namorado Rafael L. Valverde, que foi muito importante na consagração de mais esta etapa, pelo apoio, sua paciência e carinho, bem como de toda a sua família, que estiveram sempre presentes.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial Jefferson Mercadante, pelas palavras de apoio, experiências trocadas, paciência em saber ouvir e me orientar, por todas as horas de pesquisa em conjunto, e todo o conhecimento que me proporcionou. E a minha amiga Amanda Vizoná, que sempre me apoiou e incentivou na realização deste Mestrado.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

*Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’, significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.*

*Walter Benjamin (1940/1994, p. 224)*

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como eixo central a análise do Programa Brasil Alfabetizado. Para tanto, faz-se um resgate teórico do contexto histórico e social da Educação de Jovens e Adultos e a análise da execução do Programa no município de Araraquara/SP. Diante da constatação de que o direito à educação tem sido negado a parcelas importantes da população e tendo em vista o declínio lento das taxas de analfabetismo, voltamos o olhar no sentido de contribuir para a elaboração de políticas e programas que promovam a superação do analfabetismo entre jovens e adultos. A persistência do analfabetismo no Brasil e em municípios com relativo desenvolvimento econômico como é o caso de Araraquara tem convivido com um histórico de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos. Ao realizar a análise do Programa Brasil Alfabetizado, buscamos identificar possíveis caminhos para a construção de programas e projetos que tragam melhores resultados na superação do analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.

**Palavras – chave:** Analfabetismo – Brasil. História da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Programa Brasil Alfabetizado.

## **ABSTRACT**

**Key words:**

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010.....	32
<b>Gráfico 2</b> Analfabetismo na faixa etária de 5 anos ou mais – Brasil 1872/2000.....	33
<b>Gráfico 3</b> Distribuição dos analfabetos de 15 anos ou mais entre as Unidades da Federação – Brasil 2012.....	85
<b>Gráfico 4</b> Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Araraquara/SP 1991/2010.....	92
<b>Gráfico 5</b> Mortalidade na faixa etária de 60 anos ou mais no município de Araraquara/SP por Escolaridade (anos de estudos) – 2000 a 2010 (por porcentagem) .....	98



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010 .....	31
<b>Quadro 2</b> Evolução do número e da taxa de pessoas não alfabetizadas entre a população de 5 anos ou mais – Brasil 1872/2000.....	33
<b>Quadro 3</b> Comparativo dos principais Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos – Brasil 1947/atual .....	63
<b>Quadro 4</b> Distribuição dos analfabetos de 15 anos ou mais entre as Unidades da Federação – Brasil 2012.....	83
<b>Quadro 5</b> Relação entre os valores das bolsas auxílio dos alfabetizadores voluntários do PBA ao salário mínimo e Piso Salarial de Professores (Pedagogia/Magistério) .....	89
<b>Quadro 6</b> Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 2000/2013 .....	90
<b>Quadro 7</b> Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Araraquara/SP 1991/2010 ....	92
<b>Quadro 8</b> Alunos matriculados no Programa Brasil Alfabetizado – 2009/2014.....	94
<b>Quadro 9</b> Alunos aprovados no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado de 2009 à 2012 ...	95
<b>Quadro 10</b> População analfabeta segundo grupos de idades, a partir de 15 anos- Araraquara/SP 2010 .....	97
<b>Quadro 11</b> Mortalidade na faixa etária de 60 anos ou mais no município de Araraquara/SP por Escolaridade (anos de estudos) – 2000 a 2010 .....	98
<b>Quadro 12</b> Mortalidade segundo grupos de idade e anos de estudos – Araraquara/SP – 2000 a 2012 .....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABE</b>	Associação Brasileira de Educação
<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BA</b>	Bahia
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CEAA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CIEPS</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>CEPLAR</b>	Campanha de Educação Popular
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNAEJA</b>	Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNEA</b>	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
<b>COEST</b>	Coordenações Estaduais
<b>Cruzada ABC</b>	Cruzada de Ação Básica Cristã
<b>DNE</b>	Departamento Nacional de Educação
<b>DPEJA</b>	Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
<b>EEx</b>	Ente Executor
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FAO</b>	<i>Food and Agriculture Organization of the United Nations</i> (Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura)
<b>FCL</b>	Faculdade de Ciências e Letras
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDUNESP</b>	Fundação para o Desenvolvimento da UNESP
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INAF</b>	Indicador de Analfabetismo Funcional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
<b>JUC</b>	Juventude Universitária Católica

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEB</b>	Movimento de Educação de Base
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>NEJA</b>	Núcleo de Educação de Adultos
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAEG</b>	Programa de Ação Econômica do Governo
<b>PBA</b>	Programa Brasil Alfabetizado
<b>PBF</b>	Programa Bolsa Família
<b>PCdoB</b>	Partido Comunista do Brasil
<b>PDES</b>	Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>PE</b>	Pernambuco
<b>PED</b>	Plano Estratégico de Desenvolvimento
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPALFA</b>	Plano Plurianual de Alfabetização
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PROEJA</b>	Projeto de Educação de Adultos e Jovens de Araraquara
<b>RJ</b>	Rio de Janeiro
<b>RN</b>	Rio Grande do Norte
<b>SBA</b>	Sistema Brasil Alfabetizado
<b>SEADE</b>	Fundação Sistema Educacional de Análise de Dados
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SGB</b>	Sistema de Gestão de Bolsas
<b>SP</b>	São Paulo

**UNE** União Nacional dos Estudantes

**UNESCO** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

**UNESP** Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1. Objetivos .....	20
1.2. Questão de pesquisa .....	21
1.3. Metodologia de pesquisa.....	21
 <b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENTENDIMENTO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO .....</b>	 <b>23</b>
2.1. O conceito de analfabetismo nas políticas públicas .....	23
2.2. Histórico das políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil .....	31
2.3. A educação de jovens e adultos e a implantação de programas de erradicação do analfabetismo no Brasil e seus resultados .....	62
 <b>3. O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO .....</b>	 <b>80</b>
3.1.Análise dos documentos do Programa Brasil Alfabetizado .....	80
3.2.Execução do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP .....	91
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>.....</b>
Apêndice A – Corpus Documental.....	.....
<b>ANEXOS.....</b>	<b>.....</b>
Anexo A – Notícia sobre o Analfabetismo no Brasil.....	.....

## 1. INTRODUÇÃO

O processo educacional escolar envolve um longo e complexo percurso. Neste trabalho o foco está no universo histórico e teórico da base do aprendizado, a alfabetização. E, quando se fala em alfabetização não há como ignorar um problema pedagógico e social marcante na sociedade brasileira e de muitos outros países, o analfabetismo. Para que um dia seja possível atingir a alfabetização integral de todos os indivíduos, é necessário que primeiro entendamos em maior profundidade o problema do analfabetismo, identificando os fatores que ainda impedem que tenhamos uma sociedade plenamente alfabetizada. Para isso é imprescindível realizar um resgate histórico e analítico da trajetória das políticas educacionais nesse campo, particularmente dos esforços realizados para a superação do analfabetismo crônico.

A decisão de estudar o ambiente educacional através dos anos, com destaque para programas de alfabetização de jovens e adultos é decorrência da influência de um trabalho realizado no Departamento de Assistência e Desenvolvimento Social no município de Pirangi/SP, durante os anos de 2009 a 2013, onde se realizava o cadastramento de famílias no Cadastro Único de Programas Sociais, para a inserção no Programa de Transferência de Renda “Bolsa Família”. Essa atividade proporcionou uma percepção das condições sociais em que vivem os indivíduos oriundos das classes populares e das consequências do analfabetismo na persistência das situações de pobreza e exclusão. O contato direto com famílias de baixa renda abriu os olhos em direção da dimensão humana dos índices de analfabetismo que nos são mostrados através dos Censos, e levou a ansiar por descobrir quais são os fatores que fazem com que esses dados tenham uma redução tão lenta no Brasil. Observando este público, é possível perceber as consequências negativas dessa situação, desde grandes dificuldades apresentadas pela “falta de leitura” em tarefas rotineiras, até dificuldades para responder o simples questionário do Cadastro Único para Programas Sociais (utilizado para o cadastramento no Programa Bolsa Família).

A formação em Pedagogia possibilitou adquirir conhecimentos de história da educação, evidenciando as raízes do analfabetismo na trajetória da sociedade nos séculos posteriores à chegada dos Portugueses no Brasil e a constituição do sistema educacional brasileiro, bem como os fatores sociais e econômicos que influenciaram a permanência de boa parte da população na condição de analfabetos.

Durante a graduação, em articulação com o período de desenvolvimento do trabalho com programas sociais, executou-se um levantamento de dados através de documentos do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, que possui como sua principal

ação o “Programa Bolsa Família – PBF”, com o intuito de analisar dados que competem à educação e à situação econômica em que se encontram esses indivíduos.

Nesta pesquisa, foi possível confirmar que, de acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE, o município de Pirangi possui uma população de 10.623 habitantes, onde 12,89% se enquadram na condição de analfabeta, ou seja, 1.370 habitantes. Ainda com dados do Censo Demográfico 2010, podemos verificar no item *Pessoas que frequentavam alfabetização de jovens e adultos – Total* a quantidade de apenas 10 pessoas. Portanto, o acesso à alfabetização de jovens e adultos se mostra muito reduzido, apesar do índice de analfabetismo no município, de 6,64%, estar acima da média do estado de São Paulo (SEADE, 2000).

Articulando as informações do programa social – Programa Bolsa Família nos itens idade escolarização e renda, é possível descobrir que 57,4% da população inserida no Cadastro Único de Programas Sociais vive em situação de pobreza e extrema pobreza. Esses dados se referem ao ano de 2011 e a definição de pessoa em situação de extrema pobreza é para aquelas que possuem renda *per capita* de até R\$70 e pessoas em situação de pobreza são aquelas que possuem renda *per capita* de até R\$140, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Um dado significativo é que nesta faixa populacional o analfabetismo está presente principalmente entre pessoas acima de 45 anos, com um índice de 34,61%, porém encontramos também o analfabetismo na população entre 15 a 45 anos, com um índice de 5,53%.

Estes dados levam a refletir que o analfabetismo tem relação com a condição social e econômica em que as pessoas vivem, o que faz com que estas tenham menos oportunidades de inserção ou frequência na escola, devido a diversos fatores especialmente ter que deixar a escola para trabalhar. É possível perceber que o analfabetismo é decorrente de uma herança histórica e cultural relacionada à pobreza, e além de fornecer oportunidades de alfabetização e escolarização através de programas e projetos, é necessário oferecer condições para que essas pessoas consigam frequentar e permanecer na escola, para além de razões e incentivos que ficam apenas no “simples” aprendizado da leitura e da escrita.

A partir de tal pesquisa surgiu a motivação para estudar quais os caminhos e resultados das campanhas de combate ao analfabetismo através da história da educação de jovens e adultos, procurando compreender por que estas não atingiram seus objetivos de alfabetizar a totalidade da população.

Pensar no analfabetismo faz com que seja necessário analisar suas taxas, e verificar em suas raízes as razões de tais resultados, para isso,

(...) é preciso reconhecer que as nossas **altas taxas de analfabetismo** são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p.11).

Como diz Pinto (2007), a situação econômica da sociedade determina quais são as possibilidades de educação que serão oferecidas a cada um dos seus membros de acordo com a posição ocupada no contexto das relações sociais de produção. Mas, ao mesmo tempo em que a educação sofre forte influência dos problemas sociais e econômicos, a educação representa uma via que pode contribuir para que estes problemas sejam combatidos, conforme vem sendo consenso no plano internacional:

A alfabetização universal é indispensável para o progresso social e econômico. Habilidades de leitura e escrita são melhor desenvolvidas durante a infância mediante uma educação de qualidade. Poucos são os países que oferecem uma autêntica segunda oportunidade de educação de jovens e adultos. Os países que têm oferecido acesso insuficiente à educação têm sido incapazes de acabar com o analfabetismo na população adulta. (...) A educação é a principal forma de ajudar as pessoas a saírem da pobreza e impedir que esta condição se transmita de geração em geração (Traduzido) (UNESCO, 2014, p. 5, 16).

Diante da constatação de que esse direito à educação tem sido negado a parcelas importantes da população e tendo em vista o declínio lento das taxas de analfabetismo, voltamos o olhar no sentido de contribuir para a elaboração de políticas e programas que promovam a superação do analfabetismo entre jovens e adultos.

Ao realizar a análise do Programa Brasil Alfabetizado, buscamos encontrar dados mais específicos e concretos sobre a formulação e os resultados do programa, ampliando os conhecimentos e confirmando (ou não) os pressupostos, a partir de uma análise dos dilemas encontrados. Assim, procuramos obter, com as indagações propostas sobre o objeto de pesquisa, uma melhor compreensão da realidade, ao articular contextos históricos com a realidade específica abordada no contexto de um município e encontrar tendências e gargalos nas políticas públicas visando seu aprimoramento e reformulação.

Transversalmente ao processo de modernização da sociedade brasileira, especialmente



após a implantação da República no final do século XIX, surgiu a necessidade de qualificação de mão-de-obra para uma economia que aos poucos se inseria em um processo de industrialização. A urbanização acompanhada da expansão comercial e industrial exigiu que o sistema educacional se ampliasse, dirigindo-se para segmentos sociais que até então se encontravam ausentes do espaço escolar, contribuindo para que o analfabetismo se tornasse um problema a ser enfrentado pela sociedade e pelo estado.

Desde então, no campo educacional, as discussões governamentais voltaram-se para apresentar possíveis soluções no “combate” ao analfabetismo, fazendo com que o tema permanecesse em evidência. Mesmo com a gradativa redução no percentual de analfabetos no Brasil, a UNESCO, em pesquisa no período de 2005-2011, aponta que o país é o 8º do mundo com maior número absoluto de adultos analfabetos, ficando atrás do Egito, Etiópia, Nigéria, Bangladesh, Paquistão, China e Índia. Apesar do percentual de analfabetos no Brasil estar em lenta redução ao longo dos anos, ainda persiste um contingente considerável de trabalhadores jovens e adultos nessa condição.

Para verificar se essas políticas públicas, que embora tenham um conjunto de objetivos louváveis, se traduzem ou não em mudanças na realidade local em que se desenvolvem, a pesquisa optou por focar a análise em um município do interior de São Paulo no qual fosse possível obter informações mais detalhadas sobre a execução do Programa Brasil Alfabetizado. A parceria da FCL/UNESP na formação dos educadores que atuam no PBA nesse município representou um fator importante para a escolha desse local para a análise, tendo em vista a possibilidade de acessar os dados mais específicos sobre o programa, suas possibilidades e seus dilemas. E apesar da escolha ser de um município com índice de analfabetismo menos que o índice nacional, não podemos deixar de considerar que há analfabetos, e enquanto houver mesmo que apenas um indivíduo não alfabetizado, temos de ter consciência que a este o direito à educação foi negado, e o investimento em políticas públicas educacionais devem ser realizadas visando o melhoramento da qualidade de vida deste.

O município de Araraquara possui uma população de 208.662 habitantes (Censo Demográfico 2010, IBGE), e quanto à população analfabeta estima-se, através da pesquisa do IBGE, que a cidade possua 6.161 habitantes analfabetos representando aproximadamente 3,6% da população, levando em consideração a faixa etária de 15 anos ou mais.

Observando a distribuição por idade verificamos que a maior taxa de analfabetismo encontra-se na população de 40 anos ou mais.

O município firmou convênio com o Programa Brasil Alfabetizado no ano de 2007, com

o intuito de reduzir esses índices, porém antes de aderir a este programa, outros programas locais, que serão discutidos adiante, já haviam sido implantados e vinham sendo executados. A partir da análise da execução do PBA no município, sua abrangência, espera-se inferir se a redução do índice de analfabetismo verificada nos últimos anos pode ser relacionada diretamente com a execução desse programa.

A persistência do analfabetismo no Brasil e em municípios com relativo desenvolvimento econômico como é o caso de Araraquara tem convivido com um histórico de políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, embora os efetivos resultados demonstrem a necessidade de manutenção desta prioridade nas políticas educacionais atuais. Podemos verificar ao longo desta luta pela queda do analfabetismo no Brasil diversos programas e projetos de alfabetização.

Abordando sucintamente alguns destes Programas, nos deparamos com a CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, o primeiro grande movimento de erradicação do analfabetismo, aprovado no ano de 1947, que possuiu como coordenador o Professor Lourenço Filho. A CEAA atinge o auge de seu desenvolvimento e expansão no início da década de 50, mas em 1954 já é visível a escassez da campanha verificando problemas em manter a “ação em profundidade”: faltavam recursos e as dificuldades no interior não conseguiam ser superadas. Em 1951, na tentativa de fortalecer a campanha são criados os “Centros de Iniciação Profissional”, que são implantados principalmente na área urbana; e em 1957 é criado o “Sistema Rádio-Educativo Nacional”. O declínio do programa termina com seu encerramento em 1958.

Movimento de Educação de Base – MEB, que teve como precursora a Igreja Católica e a colaboração do Governo Federal, surgiu em 1961 e atuava no estado de Minas Gerais, e nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do país, nos locais que apresentavam alto índice de subdesenvolvimento. O MEB teve a sua estrutura desmontada no início do ano de 1964, quando, com a justificativa de que possuía teor comunista, alguns de seus livros foram confiscados. A partir de então o Movimento sofreu forte repressão por parte do regime militar, com apoio de setores conservadores da própria Igreja; sendo finalizado no ano de 1966. Em 1970 o Movimento de Educação de Base teve uma reaparição, priorizando sua área de ação nas regiões Norte e Nordeste do país.

Já o Movimento de Cultura Popular – MCP, que manteve-se restrito ao Recife e Rio Grande do Norte, iniciou-se em maio de 1960, e servia-se dos centros de cultura e os círculos de cultura como metodologia para a alfabetização dos grupos de debate. Diferenciado dos

outros, o MCP propunha-se a alfabetizar por meio de métodos diferenciados de aprendizagem visando obter fins positivos na alfabetização de adultos, utilizando-se da realidade social brasileira. Com breve permanência, o programa extinguiu-se em 1964. O Centro Popular de Cultura, criado pela UNE – União Nacional dos Estudantes, por artistas e intelectuais, surgiu em 1961, e possuía como finalidade proporcionar às classes menos favorecidas o acesso à cultura, utilizava peças teatrais e posteriormente livros de literatura de ensino para atingir este objetivo. Como outros movimentos e programas, o Centro Popular de Cultura teve seu desenvolvimento interrompido por conta do Golpe Militar.

Desenvolvido pelo governo do estado da Paraíba, a Campanha de Educação Popular – CEPLAR - teve início no ano de 1961, e se embasava quase integralmente no Método Paulo Freire. Os temas centrais de estudo era a realidade brasileira, especialmente a nordestina e paraibana. A Campanha de Educação Popular já vinha sendo atacada pelo embrião da Cruzada de Ação Básica Cristã – Cruzada ABC - que pretendia contradizer política e pedagogicamente os programas de alfabetização de adultos, principalmente o “Sistema Paulo Freire”, com a justificativa de que os métodos utilizados neste programa seriam comunistas e revolucionários. Porém, foi com o estabelecimento do Governo Militar que a campanha se extinguiu.

Como resposta ao problema do analfabetismo o regime militar criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, por meio da lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, apresentando-se como continuidade das campanhas de alfabetização, e propondo o objetivo de “erradicar” rapidamente o analfabetismo no Brasil. Em se tratando da ditadura militar, a totalidade do que deveria ser instruído passava pela aprovação dos técnicos do governo. Procurando fazer um contraponto ao Método Paulo Freire, a proposta do MOBRAL procurava apresentar palavras e conteúdos descontextualizados e desvinculados de debates críticos sobre a realidade. O MOBRAL era integrado por diversos programas como: Programa de Alfabetização Funcional, Programa de Educação Integrada, Programa MOBRAL Cultural e Programa de Profissionalização. O programa se encerrou em 1985, juntamente com o governo militar.

Com os bens do MOBRAL transferidos para si e o intuito de substituí-lo, a Fundação EDUCAR emergiu em 1985, todavia conforme foi fixado pelo Decreto nº 92.374 de 6 de fevereiro de 1986, seus objetivos não iam além de promover o acesso às habilidades básicas de ler e escrever. O repasse de verbas do programa era feito através das Coordenações Estaduais - COEST para as prefeituras municipais. Tendo seu fim em 1990, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, porém este teve duração de apenas um ano.

O Programa Alfabetização Solidária foi apresentado na V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, em Hamburgo – Alemanha, que reuniu propostas de encontros outrora realizados. No caso do Brasil, ocorrera em setembro de 1996 o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, o qual determinava a participação na Conferência em Hamburgo. Os objetivos que norteavam o Programa Alfabetização Solidária resumiam-se em reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos. Inicialmente concentrou-se nos municípios que apresentavam índices superiores a 55% de analfabetismo, situados nas regiões norte e nordeste. Posteriormente, em 1999, o Programa alcançou os Grandes Centros Urbanos e em 2002 chegou às regiões Centro-Oeste e Sudeste.

Instituído no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, e posteriormente alterado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa Brasil Alfabetizado inicialmente era destinado a jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, porém após a alteração realizada em 2007 passou a realizar o atendimento aos jovens entre 15 e 29 anos, objetivando dar a esses a oportunidade de terem acesso ao ensino fundamental. O Programa se apresentou com a proposta de erradicar o analfabetismo até 2017, buscando despertar nos alfabetizandos o desejo de continuar os estudos e aumentar a escolaridade. Apesar de dar prioridade para os municípios com taxa de analfabetismo superior a 35% da população (considerando que 90% das cidades brasileiras que apresentam altos índices de analfabetismo encontram-se na Região Nordeste), o PBA abrange todo o território brasileiro, onde todos os municípios, estados, Distrito Federal e União podem aderir ao Programa objetivando oportunizar o acesso aos estudos para aqueles que se encontram em processo de alfabetização.

Além destes, outros programas de alfabetização de jovens e adultos foram implantados na tentativa de eliminar o analfabetismo. Estes possuíam objetivos e estratégias diferentes, alguns até alcançaram resultados significativos, porém sem atingir esse objetivo central.

### **1.1. Objetivos**

Este trabalho realiza uma análise do Programa Brasil Alfabetizado, suas raízes históricas e sociais e sua execução em um município do interior do estado de São Paulo (Araraquara). O objetivo principal é identificar os possíveis caminhos para a construção de programas e projetos que tragam melhores resultados na superação do analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. Com o fim de alicerçar a busca por tal objetivo, perfazemos um caminho a fim de: a)

sistematizar um quadro conceitual sobre a alfabetização e os programas voltados aos jovens e adultos; b) verificar os Programas e Projetos de Educação de Jovens e Adultos no decorrer da história da Educação e sua influência no Programa Brasil Alfabetizado; e; c) realizar uma análise do PBA por meio de seus documentos, confrontando com a análise da execução do programa no município em questão.

## **1.2. Questão de pesquisa**

As indagações que nortearam esta pesquisa foram: *qual o papel efetivo de políticas como o PBA para a redução do analfabetismo no Brasil? Como essas políticas poderiam trazer melhores resultados?*

## **1.3. Metodologia de pesquisa**

Em busca de êxito no objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em dois eixos, o primeiro sendo a seção intitulada “Fundamentos teóricos para o entendimento do Programa Brasil Alfabetizado” analisaremos em um primeiro subitem os fundamentos históricos para a compreensão do programa, realizando uma sucinta definição da pessoa analfabeta, resgatando características principais que definem essa condição, identificando modificações e permanências no contexto de uma sociedade em acelerada mudança. Para estas definições apoderamo-nos de conceitos epistemológicos, de órgãos governamentais como a UNESCO, e autores como Álvaro Vieira Pinto (2007), Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara de Pierro (2007), Magda Soares (2003; 2006) e Angela B. Kleiman (1993).

Em um segundo momento, resgatando brevemente a história da consolidação da educação de jovens e adultos no Brasil e da implantação de programas de erradicação do analfabetismo, bem como da lenta redução dos seus índices e mesmo permanência do número absoluto de analfabetos, utilizamos obras como “História das Idéias Pedagógicas no Brasil” de Dermeval Saviani (2008), “Analfabetismo no Brasil” de Ana Maria de Araújo Freire (1989), “Educação popular e educação de adultos” de Vanilda Pereira Paiva (1983), “História inacabada do analfabetismo no Brasil” (2009) de Alceu Ravanello Ferraro, “História da Educação” de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2002), “História da Educação Brasileira: a organização escolar” de Maria Luisa Santos (2003) e “História da educação: a escola no Brasil” de Maria Elizabete Xavier, Maria Luisa Ribeiro e Olinda Maria Noronha (1994); bem como da verificação dos registros censitários fornecidos pelo IBGE para uma análise dos índices de analfabetismo, que utilizamos ao longo de todo este trabalho.

No segundo eixo da pesquisa, na seção intitulada “O Programa Brasil Alfabetizado”, articulando a fundamentação teórica do trajeto da educação de jovens e adultos com a política pública de combate ao analfabetismo atualmente em execução, realiza-se uma análise dos principais documentos descritivos do Programa Brasil Alfabetizado, sendo eles: Decretos, Resoluções, Diretrizes e Orientações. Em alguns momentos nos baseamos também em artigos, porém com menor ênfase. E como ponto de chegada dessa análise, foi realizada a investigação da execução do Programa no município de Araraquara/SP.

O panorama teórico-metodológico que norteia esta pesquisa é resultado de uma pesquisa histórica que “compara fenômenos sociais atuais com aqueles de épocas passadas, para extrair conclusões a respeito de sua gênese e para fazer prognoses”, com um entrelaçamento da análise de dados do Programa Brasil Alfabetizado (em execução), com a intenção de confrontar “a teoria da sociedade atual com a realidade da sociedade atual” (SCHAREDER, 2002, p.81), e para verificar alguns dos resultados, baseia-se nos indicadores sociais; estes últimos “têm por finalidade não somente mostrar, de forma bastante precisa, a relação entre os fatos e as mudanças, mas também subsidiar o monitoramento dos processos sociais” (SCHRADER, 2002, p. 11), devendo estes ser observados criticamente, e não apenas em seus resultados finais, mas os fundamentos teóricos e sociais envolvidos, bem como os dados esmiuçados, verificando assim os resultados com maior eficácia, por meio de uma descrição cronológica, analisando o passado e criando expectativas para o futuro. São utilizados também, para complementação das informações, os Censos Demográficos e as Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), diferenciado estas, segundo Schrader (2002), por sua frequência de levantamentos, método de amostragem, cobertura e conteúdo.

Através da pesquisa histórica, pretendemos não apenas verificar o que ocorreu no passado, mas encontrar tendências que se mantêm no presente e impedir que problemas e descaminhos continuem a se repetir. “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’, significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224), visto que passado, presente e futuro são indissociáveis.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA O ENTENDIMENTO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**

O analfabetismo nem sempre foi considerado um fator importante para a definição da sociedade, uma chaga a ser combatida para se tornar possível o desenvolvimento socioeconômico, tanto na sociedade brasileira quanto nos demais países, portanto o analfabetismo não era visto com pré-conceitos ou interferia na qualidade de vida dos indivíduos. Não possuir habilidades de leitura e escrita era normal até para a alta sociedade.

Entender o que significa ser analfabeto e qual o seu status dentro da sociedade e como sua condição foi moldada através da história da educação se faz importante e necessária para que seja possível realizar uma análise crítica e com sabedoria sobre a situação atual a qual nos deparamos, como oitavo país com maior número absoluto de analfabetos.

Para tal entendimento, esta seção se subdivide em entender o conceito de analfabeto em um confronto de significados para políticas públicas, teóricos e o senso comum, seguido do resgate teórico do contexto histórico e social da educação de jovens e adultos através da revisão de literatura de importantes autores, para então adentrar no desenvolvimento de políticas públicas educacionais para a erradicação do analfabetismo no Brasil através de campanhas e programas de alfabetização.

### **2.1. O conceito de analfabetismo nas políticas públicas**

“(...) Basta lembrar que um povo inculto nunca será um grande povo. E nós merecemos ser um grande povo.”

Azevedo de Albuquerque (1933)

Sintetizar o conceito de analfabetismo é fundamental para compreender como este fenômeno é entendido pelas políticas públicas e pelos teóricos, sua construção e modificação ao longo do tempo.

Ao consultar fontes diversas de informação, como dicionários, artigos e livros, sobre o conceito de analfabetismo nas políticas públicas, foi possível perceber que não há uma definição

única sobre a pessoa analfabeta, embora exista uma demarcação formal que distingue a pessoa analfabeta da alfabetizada, pois são consideradas como alfabetizadas todas as pessoas que sabem ler e escrever um bilhete simples<sup>1</sup>.

As definições de analfabeto sofreram algumas modificações ao longo do tempo e, conseqüentemente, surgiram novas denominações, como analfabeto funcional e iletrado/pouco letrado. Pensando no sujeito analfabeto, todavia, sabemos o que é ser analfabeto, sobretudo na sociedade em que vivemos e quais conseqüências a condição de analfabeto traz para a pessoa em seu convívio social e econômico.

Na obra de Freire (1989) encontramos diversas associações relacionadas ao analfabetismo e ao sujeito analfabeto, algumas delas sendo de total relevância para observação do julgamento e como foi tratado o analfabeto através da história. Como a menção da do Parecer de Rui Barbosa (1882) em nota sobre o Decreto Leônicio de Carvalho, onde tomou partido a favor do homem ignorante (míope e aleijado) ao igualá-lo ao homem mau, citando que apesar do analfabeto não possuir os preceitos da leitura e da escrita, pode ser portador da sabedoria e da verdade (p.137), onde a despeito da classificação do analfabeto como ignorante, admite que estes possuem formas pré-letradas de cultura. Em uma passagem sobre o período republicano cita que os analfabetos eram julgados como “incapazes de pensar e decidir, portanto de votar, embora grande parte deles fizesse parte do processo produtivo que gerava a riqueza nacional” (FREIRE, 1989, p.163).

Boccanera Jr. (1916), expôs sua ideia a respeito dos analfabetos em campanha contra o analfabetismo:

Ao mar, pilotos de Colombo! ... salvai, quanto antes vossos irmãos da *escuridão em que se angustiam, das trevas em que se suicidam!* (...) Arrancais os da proscrição moral e do banimento social, a esses infelizes párias da vida! (p. 16 apud FREIRE, 1989, p. 192).

E em mesma campanha, Aleixo de Vasconcelos assegurava:

Quem não souber ler nem escrever, não pode reter nem compreender nem explicar o que viu e ouviu diferente dos seus hábitos ordinários, das suas idéias entranhadas, do que lhe contam os ouvidos todos os dias os seus pais, cheias de alusões e credices e mergulhados na mais negra escuridão (1924, p. 13 apud FREIRE, 1989, p. 192).

---

<sup>1</sup>Definição de pessoa alfabetizada para as Estatísticas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.



Ambos associam a vida do analfabeto a um mundo de escuridão, onde estes seriam incapazes de adquirir qualquer tipo de conhecimento, sendo pessoas vazias com vidas vazias. Em outra passagem, citando Vasconcelos em uma perspectiva higienista, conceitua o analfabetismo:

(...) esse fantástico inimigo que embrute a alma, compromete a saúde, nulifica a espécie, avilta os ideais, enfraquece o país, retardando as indústrias, desprezando os campos, incendiando as florestas e mais ainda que isso, embotando o sentimento patriótico. Esse inimigo cruel que não se vê mas que está de posse de setenta por cento da nossa população, há quatrocentos anos, é uma palavra só, o analfabetismo! (1924, 9-11 apud FREIRE, 1989, p.201).

Ao procurarmos a significação do termo analfabeto, nos deparamos com uma divergência em relação à definição advinda de análise e reflexão através da história e cultura e o senso comum presente no dicionário, lembrando que o dicionário é o sentido das palavras usadas no momento atual, temos em diversos glossários de tempos distintos (FIGUEIREDO, 1939; NASCENTES, 1949; OLIVEIRA, 1967; LUZ, 1997; FERREIRA, 1999), o analfabetismo representado como falta absoluta de instrução, e o analfabeto como aquele que não sabe ler e escrever, uma pessoa ignorante.

Verificamos, como fator marcante, a caracterização da pessoa analfabeta como “absolutamente ou muito ignorante”. Em contraponto, temos a definição de Pinto, para quem “o analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura” (2007, p. 10). O saber produzido pela sociedade está relacionado aos seus interesses e estes interesses se modificam continuamente; não há pessoas incultas, deste modo, não podemos afirmar que o analfabeto é desprovido de cultura.

O adulto analfabeto é em verdade um homem culto, no sentido objetivo (não idealista) do conceito de cultura, posto que, se não fosse assim, não poderia sobreviver. Sua instrução formal (alfabetização, escolarização) tem que se fazer sempre partindo da base cultural que possui e que reflita o estado de desconhecimento (material e cultural) da sociedade a qual pertence. Aquilo que desconhece é o que até agora não teve necessidade de aprender. **Se tem podido viver até agora como analfabeto é porque as condições de sua sociedade não exigiam dele o conhecimento da leitura e da escrita.** (grifo meu) (Pinto, 2007, p. 35)

O mesmo autor Pinto (2007), explica que há visão errônea de que o adulto analfabeto se impôs essa condição, como se fosse resultado de escolha própria a situação de ser analfabeto, sendo taxado de culpado e assumindo muitas vezes um sentimento de vergonha e ocultação

dessa condição. Consequentemente, existe um descaso em relação à educação de jovens e adultos justamente por ser o estudo considerado por setores da sociedade como uma questão de “merecimento”, de esforço pessoal ou, no caso dos analfabetos, de uma falta de empenho em deixar a condição que assumiu. No entanto, o jovem, o adulto ou o idoso analfabeto não chegaram e permaneceram assim por vontade própria e sem constrangimento, e sim devido às condições que lhe foram atribuídas pela sociedade de classes à qual pertencem. O autor relaciona a alfabetização, ou a falta desta, a questões outrora estabelecidas de educação-trabalho, em dois fatores: onde o homem para sobreviver muitas vezes prioriza o trabalho ao invés da escolarização (principalmente em regiões economicamente agrárias) e ao não necessitar da escolarização para o trabalho, não o torna ponto fundamental em sua formação integral, sobrevivendo com os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano, muitas vezes transmitido por gerações, que são as formas pré-letradas de cultura. Situação esta que a ser modificada com a industrialização, porém ainda se encontram presentes atualmente<sup>2</sup>.

São diversos os fatores que envolvem a questão “mal resolvida” do analfabetismo no Brasil, e reutilizando as palavras de Vieira Pinto, podemos sintetizar estes fatores nas condições sociais, econômicas nas quais o sujeito está inserido e na ausência do uso da escrita como parte do seu trabalho. Por consequência, o adulto analfabeto se mantém nessa condição não apenas pelas dificuldades e prioridades que enfrentou em sua idade escolar, mas por não necessitar da alfabetização para a sua sobrevivência no contexto de uma sociedade de classes profundamente desiguais. Pinto (2007) não quis se referir à escolarização apenas como tendo seus fins para o trabalho, mas sim fez a relação existente entre estes em uma sociedade de classes, pois embora haja o direito à educação, verifica-se que as condições sociais são fatores que influenciam no cumprimento desse direito, onde o trabalho torna-se essencial para a sobrevivência.

Na mesma direção, Ribeiro (1994), ao analisar o analfabetismo no Brasil no período entre 1910-1960, afirma que este é um fator de injustiça social o qual é necessário combater, e para isso deve-se, “combater as condições sociais que a geraram, ou seja, que produziram e continuam produzindo” (p. 149) o analfabeto.

Retomando o conceito de analfabeto como pessoa que não necessita ler, Pinto (2007), nos mostra ser de fundamental relevância partir da situação real do analfabeto como ser humano, e não apenas como fato sociológico. “O analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, mas sim aquele que, por suas condições concretas de existência, *não necessita ler*. (...) dada sua condição de vida” (p. 63). O autor ainda acrescenta a relação entre o analfabetismo

---

<sup>2</sup> Ver subseção 2.2. e 2.2.1.

e o trabalho: “pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja de tal espécie que o dispense de conhecê-las” (p. 63). Acrescenta que

O adulto se *torna* analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. (PINTO, 2007, p. 72-73).

Para constatar que o senso comum sobre o analfabetismo está longe dessa visão, como já constatamos nos termos em dicionários, encontramos no livro de Galvão & Pierro, logo em sua apresentação, uma série de características atribuídas ao analfabeto:

(...) incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado, massa amorfa, aquém da sociedade, desinformado, fome, pobreza, classe dominada, exclusão, segregação, sem acesso aos direitos, discriminação, Brasil, preconceito<sup>3</sup> (...) O analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação (...) (2007, p. 9-15).

Kleiman nos diz que devemos considerar que o analfabetismo está inserido em ciclo, onde habitualmente o analfabeto é filho de um analfabeto, e pai de um analfabeto e “ser analfabeto hoje em dia significa estar à margem da sociedade tecnológica e burocratizada em função da qual nossas atividades se articulam” (1993, p. 97). Realizando uma ligação entre o contexto de analfabeto para Kleiman (1993) e Pinto (2007), podemos verificar que a sociedade mantém o sujeito analfabeto pela falta de necessidade e possibilidades de modificação e evolução do sujeito, e que ao mesmo tempo, faz com que esses sujeitos analfabetos tenham dificuldade para transformar essa realidade, já que para isso necessitariam de um padrão de instrução maior do que possuem, excluindo assim o sujeito do acesso a uma qualidade de vida superior. Uma possível modificação da realidade diagnosticada implicaria em alterações na sociedade em uma perspectiva econômica, educacional, cultural e, consequentemente, social.

---

<sup>3</sup>Atividade realizada com a pergunta “Se alguém pedisse a você que explicitasse a primeira idéia ou expressão que vem à mente quando escuta ou lê a palavra analfabeto, o que você diria ou escreveria?”, em palestras de formação do programa Brasil Alfabetizado (MEC/Universidade Federal de Pernambuco/Prefeituras das cidades de Recife e de Igarassu-PE), em três ocasiões distintas, com a participação de cerca de 250 alfabetizadores pertencentes ao programa.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura), importante órgão de influência e decisões no âmbito educacional global, que tem contribuído para consolidar e disseminar as definições de analfabeto / analfabetismo, nas últimas décadas modificou esta definição por conta das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que ocorreram. Criada no dia 16 de novembro de 1945, essa agência da ONU define como sua incumbência cooperar “para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação” (UNESCO, 2010, p.10).

Em 1958, para a UNESCO, ser alfabetizado consistia na capacidade de leitura e escrita de um pequeno bilhete, relacionado com sua vida cotidiana, palavras e termos utilizados diariamente por essas pessoas, conceito este utilizado nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Já em 1978, a UNESCO sentiu a necessidade de uma alteração neste termo, já que mudanças sociais e econômicas exigiam mais das habilidades de leitura e escrita das pessoas, portanto, foi proposta a adoção dos termos analfabetismo e analfabetismo funcional; onde “é considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INAF, 2001, p.13). Em torno dos anos 90, a UNESCO recomendou ao IBGE a inserção da pesquisa de analfabetismo funcional nos censos, tendo o Instituto definido como analfabeto funcional, ao invés da auto avaliação, o grau escolar da pessoa, sendo considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de 4 anos de escolaridade formal.

Não obstante a UNESCO (2014) apontar o nível de escolaridade como o fator mais importante para prever as habilidades de leitura e escrita, considera os fatores externos, econômicos e sociais uma forte influência no desenvolvimento das aptidões individuais, tanto evolutiva quanto regressivamente, tendo em vista a inconstância do uso da leitura e escrita, fazendo com que essas habilidades sejam perdidas (p.84).

Presente nos novos conceitos de analfabeto, o termo analfabetismo funcional é um ponto importante que caracteriza a necessidade de alfabetização na sociedade atual; que requer mais do que apenas os conhecimentos elementares da escrita. Em seu sentido estrito a que se destinou, significa a “capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho” (RIBEIRO, 1997, p.145).

Outro conceito que surgiu segunda metade dos anos de 1980 é o letramento, diferenciando-se da alfabetização porém a completando. A pessoa alfabetizada tem

conhecimento do alfabeto e da ortografia, e apropriou-se da escrita, sendo capaz de ler e escrever sem necessitar da ajuda de outrem, tendo dominado o código da linguagem escrita. A pessoa letrada é aquela que convive com a escrita em suas diferentes formas de representações na sociedade, sejam elas: revistas, letreiros, embalagens, banners, outdoors, etc., e se desenvolvendo para formas mais complexas da linguagem escrita. O termo letramento surgiu após se entender “que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das ‘primeiras letras’”, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos” (VAL, 2006, p. 19).

O letramento originou-se da palavra *literacy* (língua inglesa), significando, segundo Soares (1998) “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, e dentro desta concepção de letramento está contido o ideário de que a escrita (ou a falta dela) nos remete a “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para um grupo social em que seja introduzida, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (1998, p.17).

Soares afirma que “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (2003, p.5). Distintas entre si, a alfabetização refere-se apenas ao ato de ensinar as letras, seus sons e representações, enquanto o letramento faz com que o sujeito torne-se um leitor, portanto é possível realizar a alfabetização tanto de crianças quanto de jovens e adultos, adentrando-os no universo da leitura e escrita, tornando-os leitores.

De fato, é claro que o letramento não se sustenta sem a alfabetização, pois este último é necessário para se realizar o primeiro. Soares (1998) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18) e distingue como marco diferencial entre a alfabetização e o letramento a eficiência na apropriação da leitura e da escrita que se dá através do letramento. Ainda assim, é relevante apontar que o letramento não substitui a alfabetização. “(...) um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (...)” (p.24), isso significa que mesmo quando um adulto é analfabeto devido suas condições econômicas e sociais, porém interage no universo da leitura e da escrita, folheando jornais, ouvindo de pessoas alfabetizadas a leitura de notícias, bem como de outros meios de comunicação escrita, é de certa forma, letrado. “Letramento não é pura e 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” (p.72).

Não podemos afirmar que há apenas um conceito de pessoa letrada / letramento, assim como nas definições de pessoa analfabeta, porém é necessária a utilização de um conceito bem determinado, principalmente para vias de coleta de dados, como os censos demográficos.

(...) a linha divisória escolhida para distinguir o “alfabetizado”, o “letrado” do “analfabeto”, do “iletrado” varia de sociedade para sociedade: pessoas classificadas como alfabetizadas ou letradas em um determinado país não o seriam em outro. Mais ainda: em um mesmo país, os conceitos de alfabetizado e analfabeto, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro (SOARES, 1998, p.90).

Demonstrando do mesmo modo a distinção entre os termos alfabetizado e letrado nas pesquisas em Educação, quando nos referimos ao quantitativo de alfabetizados e analfabetos e à aprendizagem da leitura e escrita, estamos nos referindo à alfabetização, e se as pesquisas são norteadas pelo reconhecimento do uso e prática social da leitura e da escrita e pela busca de identificar essas práticas em diferentes épocas, estas são pesquisas sobre letramento (SOARES, 2006, p.24).

Verificamos que há dois critérios distintos para a realização de censos em diferentes países, o primeiro trata da utilização dos dados do nível escolar da pessoa, e o segundo é a utilização da auto avaliação, este último empregado em países em desenvolvimento, pois as práticas de leitura e escrita não são satisfatoriamente espalhadas entre a população. E apesar dos diferentes conceitos e métodos censitários, todos se baseiam na recomendação da Unesco para definição de pessoa letrada: “a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 1978 apud SOARES, 2006, p. 92). Como vimos anteriormente, o Brasil passou a utilizar, a partir dos anos 90, a pesquisa para analfabeto funcional baseada no tempo de escolaridade, o que possibilita um melhor diagnóstico sobre este tópico educacional.

## 2.2. Histórico<sup>4</sup> das políticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil

Ao analisarmos a estrutura educacional brasileira, não é necessário realizar um estudo profundo para verificar que, ainda hoje, ela apresenta diversos problemas tanto em qualidade, como em quantidade. Percebemos uma educação que apenas moldou-se através dos séculos com uma nova face, forçada pelas mudanças sociais e econômicas advindas do progresso.

Em vista disso, temos de analisar em perspectiva histórica o desdobramento do sistema educacional e de suas políticas públicas, e verificar quais fatores implicaram em um sistema educacional inadequado e quais suas consequências. Podemos verificar de imediato os altos índices de analfabetismo nas pessoas com 15 anos ou mais de idade que abrange 8,7% dos brasileiros (IBGE – PNAD, 2012), com uma taxa de analfabetismo funcional de 20,3% (IBGE – PNAD, 2001 a 2009) e abandono escolar no Ensino Fundamental de 3,1% e no Ensino Médio de 10,3% (MEC/INEP/Censo Escolar – 2010). Em suma, ainda que nos pareça evidente, vale lembrar que para que uma educação escolar ocorra integralmente e qualitativamente é essencial que as circunstâncias econômicas, sociais e culturais o favoreçam, visto que “não existe no mundo nenhum exemplo de sociedade que tenha superado o analfabetismo sem resolver as condições sociais que geram o analfabeto” (HADDAD, 1991, p.7 apud XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.12).

Abaixo podemos verificar no quadro 1 o declínio das taxas de analfabetismo ao longo dos decênios entre 1900 a 2010, na população adulta e jovem na faixa etária acima de 15 anos, redução esta que se acentua entre as décadas de 1950 e 1960, com uma queda de 10,9 pontos percentuais. Como ponto positivo, de um patamar de 65,3% de analfabetos nesta faixa etária em 1940, no ano de 2010 conseguimos decair para 9,6%, ainda assim não podemos analisar apenas as taxas, por mais que elas sejam importantes, nos dizem muito sobre a nossa situação os números absolutos, e como ponto negativo, de 1900 a 2010 eles mais que dobraram, e em 2010 temos aproximadamente a mesma quantidade absoluta de analfabetos que em 1940. Conforme nos mostra o gráfico 1, apenas começamos a ter uma queda nos números absolutos de pessoas analfabetas entre 15 anos e mais a partir da década de 1980.

**Quadro 1. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 1900/2010**

Ano	População com 15 anos ou mais		
	Total <sup>1</sup>	Analfabeta <sup>1</sup>	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3

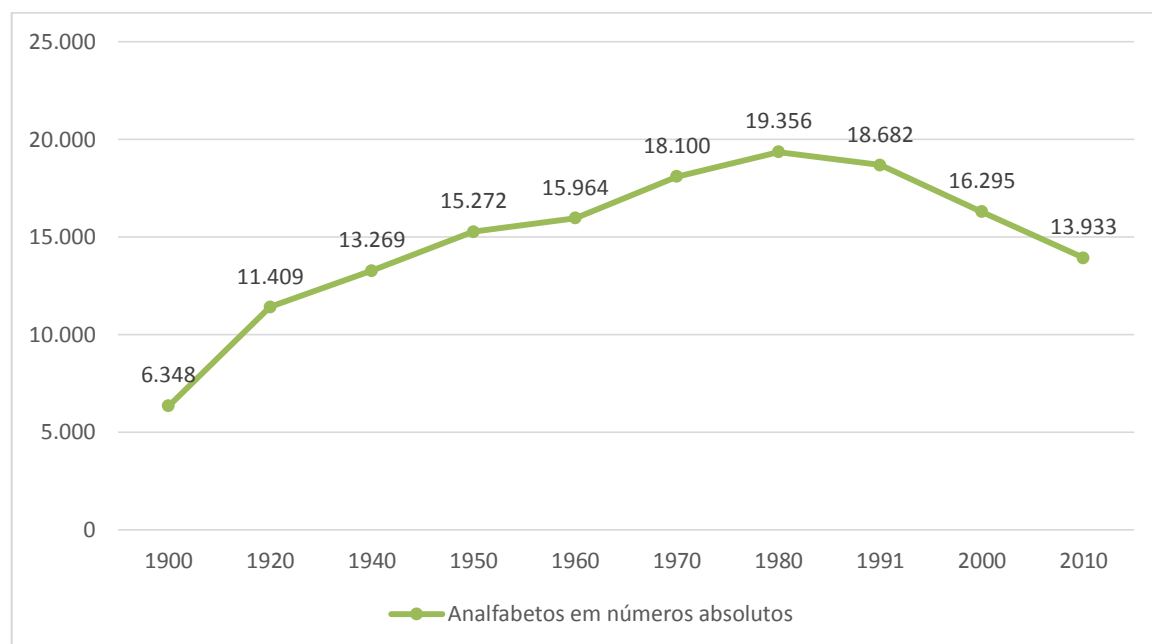
<sup>4</sup> Da educação jesuítica aos dias atuais.

1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: <sup>1</sup> Em milhares

**Gráfico 1. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 1900/2010.**



Fonte: Elaboração própria.

Nos primeiros Censos realizados, o analfabetismo era verificado a partir dos 5 anos de idade, para que seja possível realizar uma comparação desde então, abaixo encontraremos no quadro 2, estatísticas do analfabetismo considerando 1872, 1890 e 2000, na faixa etária de 5 anos ou mais, onde podemos verificar que de 1872 a 2000 mais que triplicou a quantidade de analfabetos em números absolutos, e aumentou duas vezes e meia entre 1890 e 2000. Em 128 anos aumentou a quantidade de analfabetos em 18,4 milhões. Portanto, dizer que o analfabetismo se manteve em queda é uma verdade relativa, é correta ao nos referirmos ao percentual de uma população em crescimento acelerado, mas só podemos considerar uma



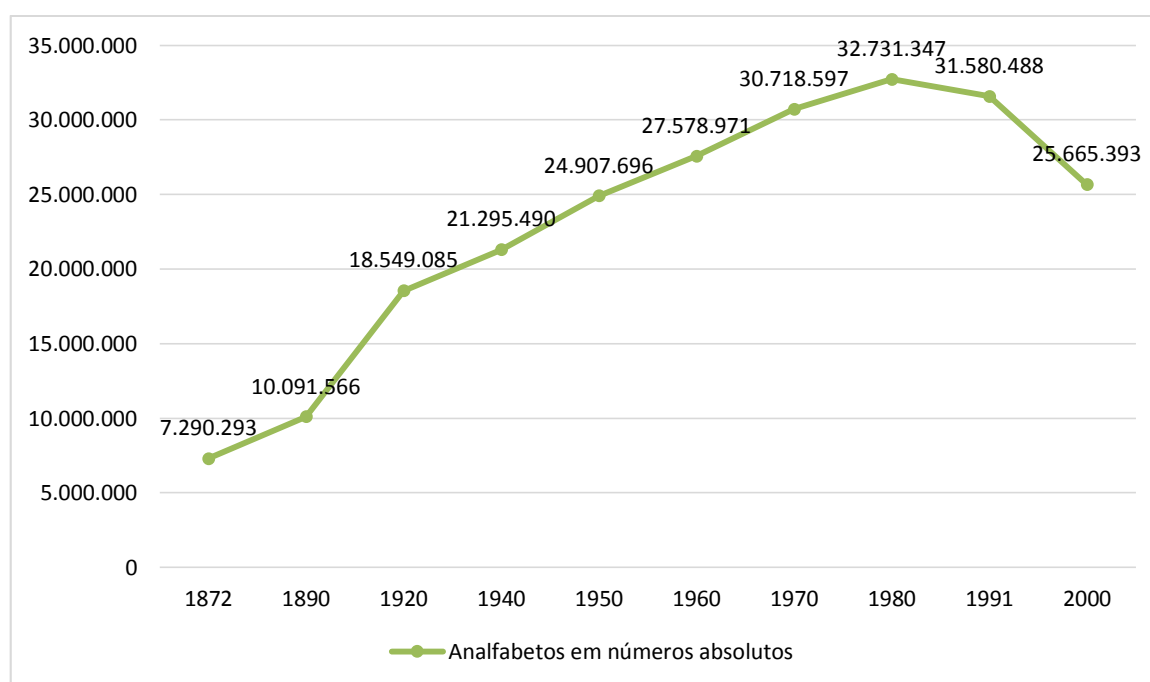
verdade em relação aos analfabetos em números totais a partir de 1980, conforme Quadro e Gráfico 2.

**Quadro 2. Evolução do número e da taxa de pessoas não alfabetizadas entre a população de 5 anos ou mais - Brasil 1872/2000.**

Ano / Censo Demográfico	População		
	Total	Não Alfabetizada	
		Número	Taxa (%)
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7

Fonte: Quadro extraído do livro “História Inacabada do Analfabetismo no Brasil”, de Alceu Ravanello Ferraro, 2009, p. 86-87.

**Gráfico 2. Analfabetismo na faixa etária de 5 anos ou mais– Brasil 1872/2000 em números absolutos.**



Fonte: Elaboração própria.

Compreender esses processos e ressaltar as particularidades existentes nesse contexto, além de considerar a persistência de fatores e os efeitos das transformações, nos permite enfrentar o problema com uma nova abordagem.

E mostrar, como disse Freire (1989) em suas considerações, “que o analfabetismo não é uma escolha e não se soluciona por decretos ou leis, porque vem sendo o resultado das múltiplas e infinitas transas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais” (p.15).

Encontramos no estudo da história da consolidação da educação de jovens e adultos os agentes que levaram a lenta redução dos índices de analfabetismo, traços esses que podem ser verificados desde a chegada dos portugueses ao Brasil, onde podemos ponderar como agente fecundo da formação da sociedade brasileira os fatores de interesse, tanto os provenientes de outras monarquias, repúblicas, governos, como aqueles aqui estabelecidos.

Na realidade, foi da interação dos interesses externos com os interesses internos que resultou a formação social brasileira. Sob a ação dessa ordem de fatores, essa sociedade se transformou e vem se transformando, há quase cinco séculos. É uma existência marcada pela continuidade de alguns traços, que apenas se disfarçam numa face nova e, pela descontinuidade, que obriga o todo a se reorganizar para evitar mudanças radicais. Assim, atentando para os acontecimentos nacionais e internacionais e para os seus resultados transitórios ou mais permanentes em nossa sociedade, é que podemos entendê-la, para nela atuar com alguma desenvoltura (XAVIER, 1994, p. 28).

Precedente ao propósito de educação e domesticação dos povos nativos do Brasil é essencial dizer que no território descoberto pelos portugueses, fosse por um engano ou erro de percurso das navegações, priorizava-se a busca de metais preciosos. Para tornar a primitiva colônia um negócio lucrativo economicamente, era necessário empreendimento, inicialmente organizado sobre uma economia agrária, latifundiária e escravista; que gerou uma riqueza através do abuso exploratório dos colonos (tanto locais quanto internacionais), e da exploração humana que durou cerca de quatro séculos, definindo nossa sociedade, como capitalista liberal concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio (XAVIER, 1994). Essa introdução do Brasil ao mundo ocidental ocorreu “por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese” (SAVIANI, 2008, p.26)

Obviamente que, havendo população no território descoberto pelos portugueses, que viviam conforme uma determinada forma de organização social, a educação também se fazia presente nessas sociedades (SAVIANI, 2008, p. 35-36)

(...) não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral (SAVIANI, 2008, p. 38).

A primeira tentativa de alfabetização foi por meio da Igreja Católica, quando da vinda dos padres jesuítas, de forma não institucionalizada, fundaram em 1549, a Companhia de Jesus, que tinha por objetivo converter e catequizar os índios à fé católica, atuando inclusive como parte da Contra-Reforma, já que a Igreja Católica encontrava-se abalada pela Reforma Protestante europeia, instituindo uma concepção tradicional religiosa com fins para a adoração e conversão à fé católica.

O ensino jesuítico dirigia o olhar para o entendimento das Sagradas Escrituras e baseava-se na leitura, na escrita e no cálculo. “Ter acesso aos catecismos, livros e cantos religiosos, realizar o complicado cálculo dos dias e das festas religiosas, entender e acompanhar ativamente os ritos e sacramentos era tudo o que se esperava da instrução do gentio” (XAVIER, 1994, p.43) Esse ensino foi encomendado pela Coroa Portuguesa e pelo Papado com a missão de incorporar os “selvagens” aos costumes portugueses através da fé Católica.

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (SAVIANI, 2008, p. 43).

Saviani (2012), chama a instrução realizada de pedagógico-catequética, onde através das crianças indígenas atingiam seus pais, cativando-os para a fé católica e os costumes portugueses.

As atividades que os indígenas praticavam na infância já os transformavam em adultos capazes de exercer as funções estabelecidas na sua própria cultura. A educação jesuítica, portanto, não escolarizava, uma vez que a formação que os ameríndios outrora possuíam era suficiente para a sua formação. Porém, economicamente, o ensino jesuítico era benéfico aos colonizadores, visto que “domesticava” os índios, civilizando-os e tornando-os mais fáceis de alhear, pois estavam mais dóceis e poderiam ser aproveitados como mão-de-obra escrava. Essa “domesticação” retirava dos nativos sua cultura de nudez e incesto, substituindo-a pela submissão passiva, obediência, cristandade e reprodução.

Saviani (2008) cita o processo de educação como sendo um processo de aculturação, tendo em vista que busca-se inserir costumes externos, advindos dos colonizadores, para os colonizados, ou seja, os índios.

(...) há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua idéia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral (SAVIANI, 2008, p. 31).

No intervalo de tempo entre 1549 a 1570, cita-se nas cartas de Nóbrega, principalmente na carta de 15 de junho de 1553 destinada ao padre Luís Gonçalves da Câmara, a abertura de escolas, onde indígenas e filhos de colonos eram instruídos para a prática da leitura e escrita, da língua portuguesa, do cristianismo, do canto orfeônico e música instrumental, do teatro e dança, do profissionalismo agrícola e gramática para aqueles mais capacitados. Com a morte de Nóbrega, no dia 18 de outubro de 1570, desacreditados da ascensão educacional dos nativos, as escolas passaram a focar a educação apenas dos brancos (filhos dos colonos) (FREIRE, 1989, p.34).

Meio século após o início da “domesticação” indígena, as missões jesuíticas deram lugar ao novo sistema de ensino: os Seminários, estabelecidos inclusive com a intenção de formar novos sacerdotes.

A colonização desta terra objetivava o lucro e para isso a população colonial tinha o trabalho de proporcioná-lo para as camadas dominantes, em consequente, a população indígena e a de origem africana foram escravizadas para produzir de acordo com as necessidades dos colonizadores, resultando disso o interesse de oferecer educação escolarizada apenas para os nobres, para os quais os colégios jesuíticos foram as ferramentas para sua formação (RIBEIRO, 2003).

Desde então podemos encontrar contradições, onde nos Regimentos de Dom João III é explicitado que era visada a formação e instrução indígena, mesmo sendo essa intencionalmente para “escravizar”, a passo que ela voltou-se para a escolarização dos nobres.

(...) dele dependeria (...) o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas (...) (MATTOS, 1958 apud RIBEIRO, 2003, p. 18).

Mantendo os ideais educacionais de Nóbrega, o padre Anchieta utilizava em suas estratégias a linguagem Tupi para fazer-se compreender pelos nativos e também para relacionar-se com os colonos que já entendiam a língua materna tupinambá. Outro artifício largamente empregado em seus ensinamentos era a poesia e o teatro “cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua corte de espíritos malévolos” (BOSI, 1992, p.67-68 apud SAVIANI, 2008, p. 46), mostrando assim uma vertente produzida pelos colonizadores completamente diferenciada da cultura indígena a que estavam acostumados.

As condições sociais e econômicas do povo que habitava a colônia não eram favoráveis ao desenvolvimento nestas terras de uma educação similar à que ocorria nos países do Velho Mundo neste mesmo período, já que sua população era formada em grande parte por indígenas e escravos. De acordo com registros deste período, cerca de 2/3 da população era constituída por escravos, uma pequena parcela era de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma outra faixa da população, também pequena, era de poderosos proprietários e alguns ricos comerciantes, sendo para estes a escolarização dispensável, portanto, mesmo para a elite, a educação não era tratada como prioridade (XAVIER, 1994).

A educação jesuítica é institucionalizada dando origem ao *Ratio Studiorum*, este fundado por Inácio de Loyola, que elabora as constituições que entram em vigor em 1552.

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2008, p. 56).

Cessando os princípios dos planos de Nóbrega, o ensino ao invés de iniciar abrangendo a leitura e a escrita do português dava prioridade para o curso de humanidades, fazendo parte do curso inferior, já nos estudos superiores eram previstos filosofia e teologia, limitando-se à formação de padres catequistas. Pode-se observar que os ideais presentes nesta modalidade educativa têm uma aproximação com a pedagogia tradicional, conforme afirma Saviani (2008),

As idéias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável.

À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (p. 58).

A instalação do regime e pacto colonial repercutiu no desenvolvimento econômico e consequentemente social e cultural, provenientes de algumas restrições, dentre elas podemos encontrar aquelas refletidas diretamente no terreno erudito da população, a saber: Proibição da língua ‘brasílica’ – Tupi (1727); Destruição da primeira gráfica da Colônia (1747); Proibição do despacho de livros e papéis para o Brasil (*Alvará de 16 de dezembro de 1794*); Aviso de repreensão a Câmara de Tamanduás pelo ato de instituir uma aula de primeiras letras (*de 18 de junho de 1800, ao capitão-general de Minas*); (FREIRE, 1989, p. 24-25).

Durante quase dois séculos (1599-1759) os ideais do *Ratio* permaneceram no âmbito educacional brasileiro, quebrado pela expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, quando por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I, transtornando o sistema educacional estabelecido até aquele momento, contrapondo aos ideais religiosos, “embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja católica”, eram as “luzes da razão” no desenvolvimento cultural português que se refletiram na educação, a qual “precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência” (SAVIANI, 2008, p.79-80).

A principal justificativa para a radical decisão foi que ordem jesuítica “a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país” (RIBEIRO, 2003, p. 33). Porém, essa justificativa não basta, tendo em vista que Portugal se encontrava em um período de decadência nada seria mais cômodo e benéfico do que “cortar” despesas, e sendo o Brasil apenas uma colônia não afigurava-se necessário serem realizados investimentos nesta, principalmente na área educacional, intentando alcançar a modernização saindo da decadência cultural e econômica em que se encontrava, resultante do domínio espanhol.

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra (SAVIANI, 2008, p.103).

Surge nesta ocasião uma nova modalidade de ensino: as aulas régias, ou aulas avulsas, nas quais ao invés da formação voltar-se para a Igreja passou a se voltar para o Estado. A partir de então decorreu um período de quase um século de educação deficiente, durante o qual as escolas foram abandonadas e praticamente nenhum investimento foi efetuado.

No momento de que nos ocupamos, esse descompasso que se verificava entre o desenvolvimento colonial e a decadência metropolitana será o principal desencadeador das chamadas Reformas Pombalinas. Estas nada mais eram que medidas de emergência que pretendiam reerguer Portugal não apenas através de uma nova estratégia cultural e educacional, conforme enunciado e difundido em todo o Império lusitano, mas principalmente como a realidade dos fatos não tardaria a revelar, pela superexploração colonial (XAVIER, 1994, p. 51).

A citada reforma apresentada como econômica, mas com intenções administrativas e fiscais, resultou na destruição da educação até então existente, que havia levado mais de dois séculos para se construir. Além disso, ela acirrou os monopólios, aumentou desenfreadamente os impostos e esvaziou o aparelho administrativo dos “natos” da Colônia (XAVIER, 1994, p. 52). Foram 13 anos sem escolas, apenas com a inserção de aulas avulsas ministradas por professores em sua maioria arranjados; aulas estas rejeitadas pela população, já que não seguiam o modelo até então existente (religioso) e caracterizavam-se pela fragmentação dos conteúdos e disciplinas.

No contexto das guerras napoleônicas no continente europeu, a Família Real e a Corte portuguesa decidem pela transferência para a colônia americana, de forma que a indispensável e contígua acomodação na capital brasileira, a cidade do Rio de Janeiro, impôs diversas mudanças, inclusive no campo intelectual e educacional, como a produção da Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico, o Museu Nacional, o primeiro jornal *A Gazeta do Rio*, a primeira revista *As Variações* ou *Ensaio de Literatura*, e a primeira revista carioca, *O Patriota*. Foram criados também os cursos de cirurgia (BA), cirurgia e anatomia (RJ) e em consequente, o de medicina (RJ). Igualmente são criados cursos, visando a formação de mão-de-obra qualificada, como serralheiros, oficiais de lima, espingardeiros, economia, agricultura, dentre vários outros, todos girando em torno da economia das indústrias e da agricultura. Este desenvolvimento e mudanças ocorreram prioritariamente no Rio de Janeiro, onde a Corte se instalara (RIBEIRO, 2003).

Estas mudanças na área educacional ocasionaram uma quebra do modelo de ensino jesuítico colonial, porém não existiram mudanças nos níveis escolares e os modelos continuavam sendo retóricos. Durante o Império o ensino distinguia-se em três níveis: o elementar (o ensino das primeiras letras); o secundário (aulas avulsas), que cresceu significativamente devido à expansão do serviço público; e o ensino superior.

Com a Independência do Brasil em 1822, fez-se necessária a elaboração e promulgação de uma Constituição, e esta foi outorgada em 1824. Quanto às intenções que rondavam a educação, segundo Ribeiro (2003, p. 45) estava presente um projeto de um “sistema nacional de educação” visando à graduação das escolas e distribuição racional por todo o país; porém tal proposta não foi colocada em prática.

Dentro deste contexto, de acordo com Almeida & Barreto (1967), citados por Ribeiro (2003)

(...) esta ideia de “sistema nacional de educação” é abandonada, posto que, com relação à educação, o art. 179 se refere nos seguintes termos: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, entre outras maneiras, pela “instrução primária gratuita a todos os cidadãos” (nº 32) e pela criação de “Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes” (nº 33) (p. 45).

Apesar da aparente preocupação com todos os níveis de ensino, observa-se que mesmo o ensino elementar encontra-se fragilizado desde o início, uma vez que havia uma série de deficiências a serem superadas.

Se a denominação de escola primária representaria política e pedagogicamente a permanência da ideia de um ensino suficientemente difundido e realmente formativo, a classificação de escolas de primeiras letras simbolizava, antecipadamente, a tibieza congênita que irá marcar a maior parte dos esforços de educação popular durante o Império, e até mesmo na República (SILVA, 1969, p. 193 apud RIBEIRO, 2003, p.46).

Percebe-se que a promulgação de uma necessidade de promover a educação popular não passava geralmente de um jogo político para manter privilégios. “Em suma, a autonomia entre a legislação escolar e o pensamento educacional pós-Independência era aparente, existia de fato uma perfeita vinculação entre esses elementos e o contexto político, econômico e social da época” (FREIRE, 1989, p.47).



Com estas mudanças no poder brasileiro, foram necessárias várias modificações na estrutura social, política e cultural do país. Os recursos eram escassos e não era possível haver grandes investimentos.

A escolarização deveria atingir toda a nação, porém como ainda era uma sociedade escravocrata, isso não ocorreu, atingindo apenas os homens livres, mesmo porque com a crise econômica que se seguiu, a educação não era prioridade.

Posteriormente, mais especificamente na metade do século XIX, a educação brasileira apresenta déficit em sua qualidade e quantidade devido à insuficiência de recursos, mesmo para as escolas primárias. Faltavam recursos econômicos, metodológicos e de pessoal (principalmente por não ser uma profissão que estimulasse o interesse e por não existir nenhuma preparação específica), fazendo com que o atendimento à população fosse muito limitado.

(...) pelo art. 83 da Constituição de 1824, ficava vedado às Assembleias Provinciais a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. Isto parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como “assunto de interesse geral da nação”. Essa orientação continua vigorando mesmo após a *Lei Interpretativa do Ato Adicional* (1840) (RIBEIRO, 2003, p. 48).

Identifica-se assim o descaso que havia quanto à educação nos seus anos iniciais, dando a entender que esse desinteresse não era originário apenas das províncias, mas de toda a nação. Neste período, os níveis de instrução sofreram as consequências da inconstância política e da falta de recursos.

A criação da primeira escola normal ocorreu no ano de 1835, em Niterói, e cinco anos após havia apenas quatorze alunos formados. Nos anos posteriores verificamos a criação dessas escolas em Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pará, Sergipe, Santa Catarina e Ceará, algumas delas não chegando nem a funcionar, ou então reabrindo várias vezes por falta de matrículas (FREIRE, 1989, p.48); inferindo assim a falta de formação professoral apropriada para a alfabetização.

No setor econômico, a partir de 1850, o país se apresentava como uma sociedade exportadora com base rural-agrícola, mas iniciava um processo para se transformar em uma sociedade urbano-agrícola-comercial, o que foi decorrência das necessidades internas e, principalmente, da intenção dos países mais desenvolvidos de se expandirem através dos países periféricos, como o Brasil, para atuar no competitivo mercado capitalista. Com isso, algumas cidades passaram a ser movimentados polos do crescimento capitalista, provocando a

reestruturação do sistema de trabalho urbano e atração sobre o contingente populacional de rendas altas, médias e baixas, escravos forros e libertos e prostituição (RIBEIRO, 2003, p. 53).

As modificações no desenvolvimento econômico possibilitaram ao país uma consolidação no contexto da época, o que se refletiu na área educacional, na qual se destacou a participação de homens notáveis como Couto Ferraz, e sua Reforma. Este foi titulado como presidente da província do Rio de Janeiro em 1848, e exerceu essa função até 1853, quando tornou-se ministro do Império. Foi nesse exercício que baixou o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, regulamentando a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, documento este formado por cinco títulos. Neste documento verificamos temas ligados à educação primária, inspeção escolar e regulação das escolas particulares, e da obrigatoriedade de ensino, dentre outros assuntos tratados. Encontramos neste documento traços do que podemos chamar de consolidação de um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 2008).

A organização escolar era composta por uma escola primária dividida em dois graus: escola de primeiro grau, onde o currículo era baseado na educação moral e religiosa, leitura e escrita, gramática, e algumas noções de matemática, e escola de segundo grau; e uma de ensino secundário. Porém, este documento foi restrito e as modificações ficaram limitadas ao município de instalação da Corte, mas apesar disso, a intenção era estender esta reforma na educação para âmbito nacional (SAVIANI, 2008).

Apesar de serem destacadas como “grandes realizações”, estas não se mostram tão grandiosas assim, já que muitas se referiam ao ensino superior, considerando que no contexto em que se desenvolvia a história esta modalidade de ensino só interessava à classe privilegiada, reforçando que o ensino primário era deficiente, ainda se baseando em aulas de leitura, escrita e cálculo, e além de não oportunizar que as camadas populares o completassem, não daria suporte para chegarem até o ensino superior.

Outro ponto a destacar é a exclusão da população com determinadas condições: “nas escolas públicas não seriam admitidos os que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados (...), e os escravos (Art. 69)”, ainda que, por outro lado, o decreto previa a “instrução para adultos (Art. 71), dependendo da disponibilidade dos professores, tal que dificilmente se viabilizaria essa classe de estudos” (FREIRE, 1989, p.92), ficando, no entanto, visível a permanência da população na situação de analfabeta e a falta de incentivos e disponibilidades para modificação dessa realidade.

As lacunas apresentadas mostram que mesmo neste período onde as condições produziram um superávit econômico, a educação não se beneficiou com verbas capazes de

proporcionar um atendimento pelo menos elementar da população em idade escolar, não levou a uma distribuição racional de escolas pelo território nacional, e continuava a classificar a população como escolarizada e não-escolarizada, indicando que esta exclusão dava-se pelo fato de que a grande maioria não possuía condições e interesse em ingressar e permanecer na escola, devido às condições de vida a que estavam sujeitos (RIBEIRO, 2003, p. 55).

Averiguamos também que o comportamento do estado em relação à educação neste período refletiu na formação de determinadas características da sociedade:

(...) *vigilância* à moralidade dos comportamentos dos professores, diretores e alunos, aí incluindo a separação total dos estabelecimentos de educação masculina e feminina; *centralização*, através da não-responsabilidade dos negócios da educação (na Corte, o primário era gratuito e obrigatório e o secundário pago) em todo o país; *fiscalização e controle* das instituições educacionais públicas da Corte, com possibilidades de extensão a todas as instituições do país; e, sobretudo, *proibição aos escravos* de frequentarem as escolas e as **condições débeis da possível instrução primária de adultos** (grifo meu) (FREIRE, 1989, p. 94).

É possível constatar que a instrução primária, embora fosse constitucionalmente oferecida a todos, gerava uma exclusão da população indígena, escrava e de uma parte das mulheres, originando consequentemente um grande número de pessoas analfabetas.

A edificação social presente até então não era capaz de assegurar o direito à educação formal e apresentava visivelmente a exclusão aos negros, aos indígenas e às mulheres, produzindo assim uma massa analfabeta e permitindo a manutenção de uma sociedade escravista e sem instrução.

É somente no fim deste período que surge o ensino feminino secundário, resultado de iniciativas particulares, em um contexto em que a maioria da população feminina era analfabeta, e uma mínima parte era preparada através de instruções caseiras, restringindo-se às primeiras letras, afazeres domésticos e boa conduta.

O ano de 1850 marca o início do período de consolidação do sistema capitalista (período de 80 anos) no Brasil, como resultado da Lei Eusébio de Queirós<sup>5</sup>, e um novo triunfo na agricultura, o café. “Assim, o Brasil dando seus primeiros passos em direção ao modo de produção capitalista, provocou a imigração, que, dialeticamente, acelerou a decadência do modo de produção escravista” (FREIRE, 1989, p.65). Apesar da Independência brasileira, preservou-se um modelo colonial e não estando preparada para consumo exacerbado (de acordo

---

<sup>5</sup> “A proibição do tráfico negreiro, decretada pelo Brasil por pressões e interesses ingleses, afetou profundamente o sistema colonial de produção ainda vigente no Brasil-Império” (FREIRE, 1989, p. 62).

com a produção, já que possuíamos mão-de-obra e matéria prima farta), a economia voltou-se para o mercado externo. Além do café, o Brasil passou a comercializar em abundância a borracha, o cacau e o gado. Já o mercado interno era abastecido por pequenos agricultores que não competiam com os produtos que os grandes latifundiários exportavam.

Logo se vê o que há de precário e irregular nesta política monetária orientada pelo acaso e por expedientes de momento. Ela não podia impedir, como não impediu, um desajustamento crônico e mais ou menos amplo. Onde a instabilidade financeira permanente, as violentas oscilações da moeda, refletidas no câmbio exterior e no seu poder aquisitivo interno; as não menos bruscas e fortes contrações e expansões do meio circulante, do crédito, das atividades financeiras, sem correspondência alguma com a situação econômica real do país. Não gozou o Brasil, sob o Império, apesar de todos os progressos realizados, em nenhum momento, pode-se dizer, de estabilidade e segurança financeira. O que isto representou como obstáculo ao seu desenvolvimento normal é difícil de avaliar; mas não há dúvida de que tal instabilidade é a principal responsável pela falta de consolidação da vida econômica e social brasileira e pela feição caótica que toma a evolução da nossa economia. Todas as iniciativas terão sempre vida aleatória; a produção viverá sempre em sobressaltos; todas as atividades terão caráter acentuadamente especulativo e tanto podem levar à fortuna súbita e inesperada como a ruína, sem margem para previsões medianamente seguras (PRADO JÚNIOR, 1986, p.201 apud FREIRE, 1989, p.70).

O ensino disponibilizado à população feminina propagou-se a partir de 1870, devido à industrialização e melhores oportunidades de trabalho aos homens, ficando então disponível às mulheres a instrução para funções menos valorizadas. “A mulher educava, em casa, seus filhos e, na escola, seus alunos, perpetuando a concepção da inferioridade da própria mulher frente ao homem, da pequena valorização do trabalho masculino, sobretudo o das elites: cientistas, artistas e industriais” (FREIRE, 1989, p.103).

Segundo informações contidas no *Tomo I* de Rui Barbosa (1947, 16-7), o Brasil no ano de 1876 possuía uma população livre contabilizada em 8.419.672 habitantes, com um total de 5.579.945 analfabetos (excluindo os menores de 5 anos), ou seja 78,11% da população era analfabeta (apud FREIRE, 1989, p. 116).

Em 1878 foram criados cursos de alfabetização de adultos (instrução primária), destinados aos homens analfabetos com idade superior a quatorze anos na condição de libertos ou livres, através do Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro, no qual visivelmente há uma “preocupação em impor dificuldades em lugar de facilitar a proposta que diz querer atingir de alfabetização” (FREIRE, 1989, p. 96), nos artigos estavam previstas regras disciplinares rígidas com um sistema de punições e recompensas, aulas diárias com duração de apenas duas ou três

horas (a duração estava diretamente relacionada com a estação do ano: duas horas no verão e três horas no inverno), ao final do curso o aluno era submetido a uma prova escrita com o conteúdo lecionado durante o decorrer de todo o ano (apenas 30 minutos de duração), uma prova oral pública e banca examinadora que aprovaria ou reprovava o aluno através de votos e “ainda não terminou a gincana de obstáculos para derrubar os adultos analfabetos: no julgamento dos exames, seriam levadas em conta, além das provas orais e escritas, as notas de *aplicação e comportamento* que o professor apresentava à comissão julgadora” (FREIRE, 1989, p.97), e apesar da disponibilidade da educação de jovens e adultos, são encontrados empecilhos e incentivos à desistência .

Aqui está presente a associação entre saber e ascensão social. Direitos a quem sabe para distanciar de quem não sabe, maneira camuflada do discurso liberal que entretanto dava continuidade à ideologia da interdição do corpo. (...) o discurso de igualdade e liberalismo não colocava ainda como ponto de honra a extinção da escravidão e da “ignorância” dos cidadãos (FREIRE, 1989, p.97).

Neste período encontramos também a criação de escolas protestantes, como reflexo do arrefecimento da relação Estado - Igreja, levando à população não católica a possibilidade de estudar.

Importante novidade advinda através da reforma de Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, foi o estabelecimento de criação de jardins de infância para meninos e meninas entre três a sete anos de idade, em cidades do distrito do município da Corte, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, normaliza as Escolas Normais com estabelecimento de currículo, designação de docentes e remuneração dos funcionários. Reforma esta composta por um longo documento com 29 artigos, contendo 174 itens ao decorrer destes (SAVIANI, 2008).

A Reforma Leôncio de Carvalho mostra ideais muito distantes da realidade brasileira, um discurso tão somente presente em papéis, que não conseguiam abranger as necessidades educacionais da época. A ideia principal desta Reforma é verificada logo em seu primeiro artigo, que faz menção a um ideário pedagógico que posteriormente tomou conta do campo educacional brasileiro, o higienismo: “completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (SAVIANI, 2008, p. 136).

Em resposta a esta Reforma, Rui Barbosa deputado pelo estado da Bahia e relator da Comissão de Instrução da Câmara na companhia de mais dois deputados elaborou dois

Pareceres. O primeiro sobre o ensino secundário e superior, apresentado em 13 de abril de 1882, e o segundo sobre o ensino primário e as instituições complementares, apresentado em 12 de setembro do mesmo ano, vale ressaltar que o estudo realizado não foi discutido na Câmara, como outrora intencionado. Rui Barbosa declarou ter sido exaustivamente difícil a elaboração deste documento perante a vastidão do problema a ser examinado, e apesar de relevantes discussões realizadas nestes Pareceres, e da crítica em relação à distância do documento à realidade do povo brasileiro, Rui em diversos momentos utilizou-se dos modelos internacionais das grandes civilizações a serem copiados por este país, até então ignorante (FREIRE, 1989, p. 123).

Entre críticas e sugestões, foi citada a referência a escola laica e livre que se pretendia fazer, e ao mesmo tempo a escola continuava enraizada no catolicismo e no esbanjamento de tempo ao se ministrar aulas de ensino religioso, “portanto, Rui considerou a instrução leiga, secular, como um bem para a sociedade. Religião católica e ciência, moral cristã e “idéias novas” não se conciliavam” (FREIRE, 1989, p. 123). Faz ainda uma crítica a metodologia, dizendo que este ao invés de ser um método de ensino, seria tão somente um método de inabilitação de aprendizagem, “não vinham educando, instruindo, esclarecendo, antes debilitando, viciando e sobrecarregando o entendimento porque não se respeitava e se acompanhava a natureza” (FREIRE, 1989, p.126), referindo-se a adoção desta prática tradicionalista ser um pecado contra a humanidade, em consequência, indicou a reforma educacional baseada em ideias novas e liberais para os alunos. No período imperial, ainda que um fino viés fosse citado em reformas e mudanças, “ser cidadão, ser socializado, no Império brasileiro, significava estar de acordo com os dogmas, rituais e regras morais católicos” (FREIRE, 1989, p. 121).

Uma novidade presente no Parecer sobre o ensino primário foi a criação de *Kindergarten*, os jardins de infância, esses serviriam como asilos para crianças de três a sete anos, cujos pais trabalhassem durante o dia. Outra reivindicação seria a construção dos prédios escolares apropriados, para que o ensino deixasse de acontecer dentro das casas de aluguel, lembrando que estas eram pagas pelos professores, e deveriam ser em quantidade suficiente para atender a população em idade escolar. “Estava explicitada a intenção dos ilustrados liberais em determinar os caminhos da educação brasileira para a consagração da ciência como mediadora da industrialização capitalista” (FREIRE, 1989, p. 155).

Deparamos com duas correntes neste período imperial que influenciaram o ideário político-econômico: o Liberalismo e o Positivismo. Encontramos a influência do liberalismo

desde o período colonial, presente na Constituição de 1824; “críticos do “absolutismo” político brasileiro, se empenharam na abolição do trabalho escravo, na representação eleitoral mais ampla e com renovação dos mandatos (...) e na liberdade de consciência” (FREIRE, 1989, p.73); o ideal Positivista, utilizado como estratégia de desenvolvimento modernista, pautava-se em três eixos: família, pátria e humanidade, em seus ideários políticos “tencionavam implantar no Brasil a “ditadura do progresso” (...) através de uma república científico-industrial, na qual a fé seria depositada na Ciência, a ordem material seria a única condição de progresso” (FREIRE, 1989, p. 71), dando espaço para o lema positivista em nossa bandeira.

Não podemos nos enganar, a ordem e o progresso tinha interesses estritamente ligados aos burgueses, inserindo o Brasil no período de transição econômica do modelo escravista ao capitalista, “o positivismo se adequava às condições morais, intelectuais, sociais, políticas e econômicas do Brasil, daí sua disseminação e eficácia em perpetuar estas mesmas condições que o puderam abarcar e receber” (FREIRE, 1989, p.73). Ao suprir desses dois ideais representativos, moldava-se o Brasil em um regime político (que se diz) democrático de ordem e progresso. “O aparelho do Estado se tornara obsoleto, não correspondia mais à realidade política e econômica, transformara-se num trambolho” (SODRÉ, 1979, p. 292 apud FREIRE, 1989, p.74), com a perda de poder dos nobres açucareiros (através de um golpe de Estado arrematado pelo exército) e a elevação dos republicanos cafeicultores, instituiu-se a República no Brasil, seguida da promulgação da Constituição Republicana de 1891 que garantiria a permanência do poder nas mãos dos privilegiados, os burgueses (FREIRE, 1989, p.74).

Pensando na educação até então instaurada, encontramos no desenvolvimento educacional brasileiro três correntes ideológicas que influenciaram o ensino. A primeira, instaurada inicialmente pelos jesuítas: católico-conservadora, onde há uma forte ligação entre Igreja e Estado, tendo força até a década de 70 do século XIX. A corrente liberalista, marcada mormente por Rui Barbosa, onde podemos ver uma relação entre capital e educação, com interesses voltados para a burguesia. E a positivista, fixando a ordem, moralidade e uma educação controlada em condições de classes e sexo (FREIRE, 1989, p.161). Nesse contexto, a educação serviu ativamente para a expansão do capitalismo e da preservação e fixação das diferenças de classes, portanto, a “permanência” do analfabetismo.

Do Império para República, inicialmente a situação educacional não sofreu grandes modificações, aliás, como outrora ocorria, as transformações eram fixadas nos papéis, e não na prática.

Rotulando a população analfabeta como incapaz, a Constituição Republicana de 1891 suprimiu o critério eleitoral de renda, porém conservou a restrição de voto ao analfabeto. Ao contrário do que deveria ter ocorrido, o poder público não se interessou no alargamento do sistema escolar (XAVIER, 1994, p. 103). Possuindo “aproximadamente, 85% de analfabetos, excluí-los do processo eleitoral (...) era também diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muito poucos” (FREIRE, 1989, p.163). Ou seja, deixando de lado nas eleições a massa analfabeta, significou abafar reivindicações por direitos do povo economicamente excluído, das camadas populares, elegendo então somente representantes dos interesses dominantes.

Neste contexto político que se instalou, as divisões das atribuições educacionais permaneceram como no período imperial. Consequentemente, também se manteve a precariedade do ensino, tanto em questões quantitativas, quanto qualitativas. Já formado com grande diversidade entre as regiões, neste período o Sudeste apresentava melhores condições econômicas de extensão da instrução pública. Consequentemente, no Norte e Nordeste a instrução pública não se fazia necessária às elites, já que a população dessas duas regiões era basicamente formada por camponeses, estes eram submissos aos donos das terras e do poder local, os coronéis (XAVIER, 1994, p. 105).

Neste período verificamos uma preocupação com o analfabetismo dentro do Exército Nacional, sendo declarada por Luiz Ozório, futuro Marechal, a necessidade de escolas. Em 12 de abril de 1890 o Decreto número 330 foi assinado por Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, promulgando uma reorganização do ensino no exército e criando as escolas regimentais. O analfabetismo mostrava-se um problema já que a alfabetização tinha dois objetivos concretos: “eliminar a “enfermidade” educando os analfabetos para a abnegação, a disciplina, a obediência, o patriotismo e respeito às hierarquias; e preparar neste “cidadão armado” seu espírito guerreiro”, mas foi apenas em 1913, através do Decreto nº 9.998 de 8 de janeiro, que esta preocupação foi declarada abertamente, onde regulamentava o ensino nas escolas regimentais em três etapas diferentes, a primeira sendo de aulas de primeiras letras destinadas aos praças analfabetos (FREIRE, 1989, p. 168-169). Lembrando que o contexto da Primeira Guerra Mundial, em 1914, exigiu uma atenção maior para o Exército Nacional e a formação de seus “guerreiros”.

Em 1890 foi decretada a Reforma Benjamin Constant, que começou a ser colocada em prática em 1891, reforma que possuía “como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária” (RIBEIRO, 2003, p. 73). Reforma esta



que veio como resposta às pressões por expansão e modernização do ensino da elite, de acordo com o modelo europeu da época, o que incluiu a introdução das Ciências Positivas num currículo secundário seriado e propedêutico (XAVIER, 1994, p. 111). A Reforma de Benjamin Constant trazia muitas das sugestões apresentadas no Parecer de Rui Barbosa, ou seja, foi uma reprodução do Parecer do modelo Imperial com fortes traços liberais.

Estas mudanças ocorridas caracterizaram o primeiro período republicano como um momento de atualização histórica e modernização da vida brasileira, porém, o resultado foi diferente do idealizado, mostrando mais uma vez a ineficácia das iniciativas idealizadas, contudo distantes da realidade da maioria da população.

Como podemos conferir até então, o ensino era exclusivamente voltado para a formação da elite, verificando que os governantes se preocupavam em apenas favorecer a camada superior da população.

A escola para atender apenas a quem não trabalhava, portanto, para atender a uns poucos; a escola que difundia conhecimento e pouco ou quase nada de conhecimento sistematizado chegava a produzir; a escola que pelo conteúdo e método do que difundia, produzia a consolidação dos valores aceitos e defendidos pela minoria dominante; a escola onde atuavam professores que, quando exerciam o magistério seriamente, encaravam-no como sacerdócio, etc.; pois bem, uma escola com tais características básicas foi duramente criticada inicialmente por lideranças educadas, de um lado, pela teoria socialista produzida pela luta dos trabalhadores europeus ocorrida durante o século XIX e, de outro, pela prática exercida nas lutas sociais do tempo do Império, no Brasil: lutas pela abolição da escravatura e pela implantação do regime republicano (RIBEIRO, 1994, p. 133).

Durante o governo de Floriano Peixoto, entre 1891 e 1894, a camada média lidera o processo político, refletindo em uma pretensão de mudanças econômicas e escolares. A influência positivista que se apresentou para o país durante o período Imperial, através do contato com a Europa por conta do desenvolvimento econômico, ganhou realce em consequência das transformações políticas, onde as organizações escolares arriscam-se a implantar e propagar os ideais positivistas por meio da educação escolarizada (RIBEIRO, 2003, p. 73).

Após a referida Reforma, tivemos no campo educacional o Código Eptácio Pessoa, que se constituiu de uma Lei Orgânica do Ensino, “esse Código, se bem ratificasse o princípio de liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficinas, mediante rigorosa inspeção dos currículos e pôs fim a liberdade de frequência” (SAVIANI, 2008, p.170).

A partir da década de 1910, ocorreram transformações econômico-sociais, como a decadência do café brasileiro no mercado internacional. Essas mudanças geraram agitações político-culturais, desencadeando um movimento com a intenção de “republicanizar a República”. Com esse processo, o Brasil estava caminhando para uma industrialização baseada em interesses externos e internos. Reivindicando a democratização do regime político e do sistema escolar, a classe média influenciada pelas doutrinas liberais estava insatisfeita por nunca ser beneficiada. Eles defendiam o ensino popular com caráter de “escola única, universal e gratuita”. Porém este movimento foi neutralizado na década seguinte, quando as camadas populares cederam aos encantos das palavras dos intelectuais e ao brilhantismo da ascensão social ilusória através da industrialização (XAVIER, 1994, p. 116-118), mas não podemos deixar de ponderar que uma escola única, universal e gratuita, além de ascensão social, não era compatível com a sociedade capitalista da época.

Ribeiro (1994), ao falar da influência dos líderes socialistas na educação na década de 1910, ressalta que estes verificaram que o analfabetismo era um obstáculo na propagação de seus ideais de justiça, igualdade e distribuição de riqueza, já que os analfabetos poderiam não entender as divulgações realizadas. Defendiam o ensino obrigatório, gratuito, leigo e técnico-profissional, além da manutenção das escolas públicas, laicidade da educação escolar e combate ao ensino religioso. Conseguiram a criação de Escolas Operárias e de Bibliotecas Populares e para efetivarem os desejos de mudanças, defendiam que os recursos deveriam ser adquiridos entre os próprios trabalhadores e também solicitavam e lutavam com a Igreja Católica pelos recursos públicos destinados à educação e ao assistencialismo (p. 134-135).

Houve também neste período a influência dos anarquistas, que assim como os socialistas, entendiam o analfabetismo como obstáculo para transformar a sociedade, mudança que consistia em formar homens livres e solidários, e para isso era necessárias iniciativas culturais e educacionais. Diferentemente dos socialistas, não lutavam pelo ensino obrigatório e mantinham a Igreja e o Estado como mantenedores do capitalismo, portanto não defendiam os interesses dos trabalhadores, e para erradicar o ensino defensor do capitalismo, empenhavam-se na criação de escolas que não tivessem ligações com a Igreja ou o Estado, mas que fossem mantidas com recursos dos interessados (RIBEIRO, 1994, p. 106).

Em resposta às mobilizações, foi criada em 1915 a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, regulamentada em 7 de setembro com o lema: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”. A Liga lutou pela obrigatoriedade do ensino primário, e pelo ideal de um país sem analfabetos em 7 anos, ou seja, chegar ao centenário da Independência

livre do analfabetismo. Freire (1989) expõe que os grandes avanços desta campanha contra o analfabetismo se deram mais em dados qualitativos, que quantitativos, fazendo com que o debate em torno do analfabetismo tomasse grande importância entre a população brasileira. Quanto às porcentagens, segundo dados encontrados por ela, diz-se que a redução foi de um decréscimo anual de 5%, conseguindo atingir em 1921 uma taxa de 65% de analfabetos.

Mediante o entusiasmo e as influências destes grupos, vão surgindo escolas primárias chamadas Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas, destinadas ao atendimento de crianças, filhos de operários, profissionais liberais, intelectuais e pequenos proprietários que demonstravam interesse em um novo modelo de educação e de sociedade. Este ensino defendia quatro ideais: integral, racional, mista e solidária; no geral, deveriam proporcionar desenvolvimento progressivo e equilibrado, com fundamentos na razão (ciência), que atendia tanto homens quanto mulheres e formavam homens livres (RIBEIRO, 1994, p. 137).

Os comunistas também não ficaram de fora dos ideais de mudanças na área educacional. Em 1922 criaram o Partido Comunista do Brasil - PCdoB e traçaram um plano educacional, em que se pode relevar os seguintes pontos: expansão do ensino público gratuito, obrigatório e leigo; fornecimento às crianças que necessitavam apoio financeiro através de material escolar, roupa, comida e transporte; expansão das escolas profissionais, como complemento e continuação da escola primária; melhores condições aos professores; e, auxílio às bibliotecas operárias e populares (RIBEIRO, 1994, p. 139).

Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação – ABE liderada por Heitor Lyra da Silva, onde pessoas da sociedade civil interessadas pela educação se reuniram pela primeira vez, com a reunião de 13 intelectuais cariocas. Sem cunho idealista filosófico, religioso ou político, “embora na origem o grupo tivesse a intenção de organizar um “partido de ensino”, a ABE firmou-se como órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação” (SAVIANI, 2008, p.229). A ABE deu corpo para os movimentos dos renovadores, através das conferências, que posteriormente atingiram grande abrangência.

Foram realizadas três conferências, entre os anos de 1927 e 1929, voltadas para interesses educacionais. Porém, houve um fracasso das propostas realizadas, e “nem o “otimismo pedagógico” nem o “entusiasmo pela educação”, entendidos como contra-ataques dos dominantes, tiveram condições de mudar substantivamente a educação primária no Brasil” (FREIRE, 1989, p. 219). E as taxas de analfabetismo continuavam em alta, no ano de 1920 considerando adultos e jovens acima de 15 anos, possuíamos aproximadamente 65% de analfabetos, e duas décadas depois a lenta redução fez com que atingisse 56,22%.

Dentre as décadas de 1910 a 1960, observa-se que houve um aumento contínuo na organização escolar, em seus três níveis. O aumento se deu também na evasão e repetência escolar. Os números mostram que em 1935, 54% das crianças estavam fora da escola; já em 1955 eram 26%. Porém, as crianças excluídas da escola em 1935 eram pouco mais de 5 milhões, e em 1955 passavam de 6 milhões. A cada “(...) cem crianças que conseguem entrar na primeira série do ensino elementar, existem apenas 13 em 1935 ou 21 em 1955 que conseguem concluir a quarta série desse mesmo ensino” (RIBEIRO, 1994, p. 161). Quanto à reprovação o quadro é o mesmo, quando se trata de porcentagem, encontram-se estimativas melhores, porém quando colocado em números absolutos verifica-se que estes aumentaram.

A análise da situação do ensino elementar permite considerar como são estreitos os horizontes culturais tanto das antigas frações da classe dominante como das novas, que vão tendo sua importância aumentada no processo de desenvolvimento em curso na sociedade brasileira dos anos 10 aos anos 60 (RIBEIRO, 1994, p.163).

A discriminação existente aos menos favorecidos é tão grande, que na “Constituição de 1937 (Art. 129) que diz que o ensino profissional é destinado às classes menos favorecidas. É, pois, uma discriminação declarada em lei” (RIBEIRO, 1994, p. 164).

No setor econômico e político, o período entre 1930 e 1964 pode ser ponderado como equilibrado, levando em consideração um entrelaçamento entre o governo populista de Getúlio Vargas e o modelo desenvolvimentista industrial. O que quebrou este equilíbrio foi a entrada crescente de capital internacional no país, levando a uma crise do nacionalismo e populismo. O aprofundamento do desenvolvimentismo gerou uma ruptura com o modelo político, encaminhando a certos impasses, como os conflitos gerados entre direita e esquerda (NORONHA, 1994).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual o primeiro semestre de 1931 Francisco Campos (integrante do movimento da Escola Nova), baixou sete decretos (Reforma Francisco Campos), estes resumidamente estabeleciam: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil, a organização do ensino secundário, restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas, organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador (SAVIANI, 2008).

Na mudança educacional que encontramos no período de 1932 a 1947, marcada pelo embate entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, encontramos influência de intelectuais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Manuel Bergstron Lourenço Filho, em 1930 publicou o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Apesar de outros livros publicados anteriormente fazerem menção à Escola Nova, este foi o primeiro livro a divulgar seu ideário de forma sistemática no Brasil. “Vê-se que o escopo da obra foi difundir o ideário escolanovista, cingindo-se às suas principais manifestações surgidas na Europa e nos Estados Unidos” (SAVIANI, 2008, p. 202), pode-se considerar que ele foi uma peça chave no desenvolvimento do modelo escolanovista no Brasil, desde a sua formação na Escola Normal Primária de Pirassununga (1914), até seu falecimento que ocorreu duas horas antes de ministrar uma palestra referente ao seu trabalho no MEC (1970) (SAVIANI, 2008, p. 205-206).

Na década de 1920 Fernando de Azevedo conheceu Lourenço Filho na Escola Normal de São Paulo, e em 1931 Lourenço Filho convidou-o a lecionar sociologia no curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos. Ele “foi o principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil” (SAVIANI, 2008, p. 210).

A relação entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira iniciou em 1929, quando Fernando recebeu Anísio em seu gabinete no Rio de Janeiro, onde desde então mantiveram contato contínuo e extenso através de cartas até a morte de Anísio em 1971, nessas cartas tratavam de diversos assuntos, entre eles “as experiências de reformadores do ensino na Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo; o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932; (...) os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 2008, p. 216). Nas trocas de correspondências incluíam também Lourenço Filho (até a morte deste em 1970), formando a chamada trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova (SAVIANI, 2008).

Em meio às reformas educacionais, um novo modelo de sociedade estava se desenvolvendo, com o processo de urbanização e industrialização, e o desequilíbrio político, a escola passou a ser um ponto fundamental para lapidar na população as necessidades exigidas pelo sistema, principalmente transformando-a em mão-de-obra qualificada, já que a população que se instalara na cidade estava despreparada para trabalhar nas indústrias.

A revolução de 1930 foi uma resposta à situação socioeconômica na qual se encontrava a sociedade, foi um “Estado de compromisso”, da supremacia da burguesia industrial. No governo provisório de Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e a educação foi tratada como questão nacional, tratando-se principalmente das regulamentações.

Esses conflitos sociais e econômicos se refletiram nos debates e embates educacionais. Por exemplo, a Associação Brasileira de Educação tinha uma forte presença dos intelectuais

católicos sob a direção de Fernando Magalhães. Estes criticavam o dualismo presente na Reforma Francisco Campos, em especial o estabelecimento do ensino religioso nas escolas primárias e secundárias. Em 1931 na IV Conferência Nacional de Educação ocorreu um conflito entre eles, oposição esta que consolidou-se em 1932 com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Com isto, os educadores católicos organizaram em 1933 a Confederação Católica Brasileira de Educação, desligando-se então da ABE.

No documento da Escola Nova, datado de 1932 e redigido por importantes intelectuais da época, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é prometido como “a reconstrução educacional no Brasil”, justificando-se que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância a gravidade da educação”, deste modo, o Manifesto apresenta-se como uma reconstrução educacional, “conclui-se, portanto, que a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” com isso ela espera através da educação propiciar “a vivência das virtudes e verdades morais, (...) contribuindo para harmonizar os interesses individuais e coletivos” (SAVIANI, 2008, p.242, 244).

Explicitados no documento anunciam-se os princípios de uma educação pública, com escola única, laica, gratuita, obrigatória e igualitária.

Pelo primeiro princípio fica claro que na sociedade moderna a família, que deixou de ser simplesmente um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o Estado. (...) Pelo segundo princípio, considerando-se que o direito ao indivíduo à educação se funda na biologia, o estado deve organizar a escola e torna-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais. Eis aí o princípio da “escola comum e única”. Considerando, no entanto, que, no regime político brasileiro, o Estado não poderá impedir que as classes mais privilegiadas recorram a escolas privadas para oferecer a seus filhos uma educação de classe diferenciada, o “Manifesto” propõe a aplicação desse princípio à escola oficial destinada a todas as crianças dos 7 aos 15 anos. Esta seria a escola pública que asseguraria uma educação comum, igual para todos. Os demais princípios (laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação) fundam-se, igualmente na finalidade biológica da educação (SAVIANI, 2008, p. 245).

Partindo do princípio da necessidade de uma reforma educacional o texto apresenta muita coerência condizendo com as necessidades de transformação.

Apesar da publicação do Manifesto, na Constituição de 1934 ainda verifica-se um equilíbrio entre os católicos e os renovadores, porém com a criação do INEP – Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos<sup>6</sup> os ideais pedagógicos da Escola Nova foram estimulados, bem como suas experiências, com isso os renovadores foram atingindo maior abrangência. Durante o período de 1930 a 1945, houve um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia escolanovista (SAVIANI, 2012, p.90).

No intuito de realizar o cumprimento do disposto na Constituição de 1946, que atribuiu à União a elaboração e fixação das diretrizes e bases da educação, em 1947, por meio da elaboração do projeto da LDB, a Escola Nova começa a predominar no sistema educacional brasileiro, já que a comissão de 16 membros para elaboração deste projeto, apenas dois representavam os educadores católicos (SAVIANI, 2012, p.90).

Com os ideais da Escola Nova sobressaindo no sistema educacional brasileiro, os conservadores católicos decidiram aderir à renovação no intuito de não perder seus clientes, visto que “com o predomínio do ideário renovador, as famílias de classe média tendiam a usar como um dos critérios de escolha da escola para seus filhos a sintonia metodológica com as novas idéias pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p.301), no entanto os católicos mantiveram suas características religiosas.

No período que compreende 1958 a 1964, a sociedade ficou marcada com diversos programas sociais e mobilizações populares que possuíam como interesse a alfabetização da população analfabeta. Ferraro (2009) aborda que nesse período houve uma nova concepção sobre o analfabetismo devido à urbanização e industrialização, além de novas concepções pedagógicas de alfabetização, e cita movimentos de alfabetização ocorridos neste período: Experiência da Rádio-escola, no Rio Grande do Norte (1958), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958), Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1958), Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), o surgimento do Método Paulo Freire (1961), Movimento de Educação de Base – MEB (1961), Campanha Pé no Chão também se Aprende a Ler (1961), e em 1963 houve a experiência de alfabetização do educador Paulo Freire em Angicos/RN.

Saviani (2008) cita como os movimentos mais significativos deste período o MEB e o Movimento Paulo Freire, ambos com traços do ideário escolanovista, porém guiados pela Igreja católica.

Se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Entretanto, pragmatismo

---

<sup>6</sup> Atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola Nova Popular”, como um outro aspecto do processo mais amplo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação” (SAVIANI, 2008, p. 303).

Essa onda de mobilizações populares e campanhas de alfabetização estavam estritamente relacionadas com a política populista e sucesso eleitoral, “o direito ao voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos”, abrangendo a população urbana e rural. Esses movimentos conhecidos como educação popular, possuem caráter de conscientização política da população, “a expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo” e apesar de apresentar distinção entre si, “esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional” (SAVIANI, 2008, 316-318).

Em 1961, no governo de João Goulart, foi publicada a primeira LDB através da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, entrando em vigor a partir de 1962, como iniciativa foi criado o Conselho Federal de Educação – CFE, com a participação de Anísio Teixeira que coordenou a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha entre seus objetivos erradicar o analfabetismo. Essas e outras iniciativas de alfabetização foram interrompidas pela Ditadura Militar, inclusive seus principais representantes foram presos e exilados. “Mas o governo militar não se contentou em acabar com os movimentos *políticos* de alfabetização e cultura popular. Entendeu que precisava provar que a alfabetização era e devia ser tratada como uma questão apenas *técnica*, de método” (FERRARO, 2009, p.98)

Desencadeado o golpe militar em março de 1964, e consumado no dia 1 de abril, ocorreu um rompimento com o modelo político implantado, porém, não houve uma mudança do modelo econômico.

Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas de ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo



modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (SAVIANI, 2008, p.364).

Em 1964, através do decreto nº 53.886, o PNE foi extinto e substituído pela Cruzada de Ação Básica Cristã. Nos anos 1970 surgiu o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que somado a Cruzada de Ação Básica Cristã constituía em uma ferramenta de controle político das massas (NORONHA, 1994).

O golpe de Estado de 31 de março de 1964 terminou, pois, com o projeto de reformas de base desse período, bem como inviabilizou daí para a frente a chamada **política de massas**, como mostra o cientista político **Francisco Weffort**. As massas seriam incorporadas ao processo político interagindo de forma limitada e com autonomia controlada. Que implicações esta solução autoritária teve para nós no campo social, político, econômico e educacional? (NORONHA, 1994, p. 225)

Segundo Noronha (1994), as metas nacionais do novo governo implantado resumiam-se em “altas taxas de acumulação, supremacia do grande capital e contenção dos trabalhadores” (p. 225), com caráter excessivamente autoritário, excluiu tudo o que fazia parte da “esquerda”, extinguiu os partidos existentes e cassou os representantes políticos. O Brasil foi planejado com o propósito de modernização institucional e aperfeiçoamento do Estado através dos seguintes programas: PAEG – Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966); PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970); PDDES - Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976). Dessa forma, o governo deixou de lado os departamentos que mais careciam de modificações, quais sejam: aqueles que atendiam as necessidades básicas da população, como a área educacional, de saúde, saneamento e habitação (NORONHA, 1994).

No campo educacional as alterações observadas para melhor, no período de 1960 a 1970, devem ser, portanto, relativizadas. No que se refere ao analfabetismo, por exemplo, o problema se agravou por dois motivos básicos: primeiro, porque o número de pessoas analfabetas (em números absolutos) aumentou e, segundo, porque não foram tomadas medidas efetivas em nível governamental para a superação desse problema. As medidas tomadas foram reduzidas a campanhas fragmentárias e sem continuidade (NORONHA, 1994, p. 227).

Como já citado anteriormente, com a rápida industrialização a educação passou a ser voltada para a qualificação de mão-de-obra, portanto, as reformas institucionais que eram necessárias referiam-se à escolarização/qualificação da população para torná-la mais eficiente e atender às demandas de modernização, objetivando formar um trabalhador obediente e que correspondesse ao exigido no mercado de trabalho. “A meta final a ser atingida, então, era a de

viabilização ao ideal de Brasil-potência. E para se chegar a essa meta, a educação passou a ter destaque como fato de desenvolvimento” (NORONHA, 1994, p. 229). Também como consequência do desenvolvimentismo, houve um aumento pela procura por educação, e em paralelo a esse aumento, ampliou-se a precariedade do ensino.

Durante o governo de Castelo Branco (1964-1967), críticas ao analfabetismo e defesa da obrigatoriedade, gratuidade e universalização do ensino foram os temas que nortearam as diretrizes educacionais. Nos governos de Costa e Silva, Médici e Geisel as prioridades ficaram com a formação superior para as ocupações da tecnoburocracia estatal (NORONHA, 1994, p. 230-231).

“O aprofundamento das relações capitalistas decorrente da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações (SAVIANI, 2008, p. 365). Surge então a “concepção produtivista de educação”.

O modelo tecnicista de educação teve início através do projeto de reforma do ensino superior, este projeto visava responder a dois processos antagônicos: 1. “A demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas” na universidade; e, 2. “A demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização (...) do capitalismo internacional”. O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária tencionou atender as duas demandas, porém, como os interesses da primeira demanda não satisfaziam o regime militar instaurado, estes foram vetados com a aprovação da lei pelo Congresso, e através do Decreto-Lei nº 464 de 1969, foi instaurada a reforma de acordo com os interesses do regime militar, e foi através da Lei nº 5.692 de 1971, que as diretrizes e bases do antigo ensino médio e primário foram reformados, com a presença de Valnir Chagas como relator do projeto (SAVIANI, 2008, p. 373-374).

Raimundo Valnir Cavalcante Chagas, formado em pedagogia e direito, dizia-se discípulo de Anísio Teixeira, porém, “independentemente de ter sido intencional ou não (...) cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar”. Por conseguinte, “a figura de Valnir Chagas discrepa significativamente daquela de Anísio Teixeira. (...) As visões pedagógicas de cada um deles decididamente não coincidem” (SAVIANI, 2008, p. 379).

No duradouro período da ditadura, foi definido como o principal objetivo relacionado ao analfabetismo “eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970, o analfabetismo de

adolescentes e adultos, com esforço concentrado na faixa etária dos 15 aos 35 anos de idade” (BRASIL, MEC, 1971, p.25-26 apud FERRARO, 2009, p.106). A obrigatoriedade de ensino se estendia para as crianças de 7 a 14 anos, e o ensino fundamental expandiu para oito anos. Ferraro (2009) faz notas no que se refere ao prolongamento dos anos de estudo e de sua obrigatoriedade, porém sem se incumbir de oferecer escola gratuita a toda a população, e à liberação de ingresso no mercado de trabalho aos 12 anos, “(...) na conjuntura, do ponto de vista da expansão e acumulação do capital, interessava mais a sobrevivência física do que a educação dessa força suplementar de trabalho” (p.107).

Com o golpe militar em 1964, o Brasil passou por um período de repressão e autoritarismo, em que a liberdade de expressão não estava presente, bem como os direitos políticos das maiorias, “o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”” (SAVIANI, 2008, p. 367). Foi em 1985 que chegou ao fim o governo ditatorial militar no Brasil, deixando um legado de crise econômica, dando início à Nova República com eleições indiretas, elegendo Tancredo Neves. Após sua morte, José Sarney recebeu o título de Primeiro Presidente Civil desde 1964.

Diversos planos para tentar estabilizar a economia do país surgiram, porém não obtiveram sucesso. Devido à mudança da moeda e congelamento de preços cresceu a pobreza e a violência, tanto no campo, quanto na cidade (ARANHA, 2002, p.196).

Saviani (2008), retrata a posição educacional do final da década de 1980, em que, devido às circunstâncias, as correntes pedagógicas de “esquerda” apresentavam dificuldades crescentes. Era o momento de ascensão da democracia, um grande movimento político. E apesar deste período ser conhecido como a “década perdida”, quando é considerada a organização educacional é reconhecida como “uma das mais fecundas de nossa história” (p.402).

Algumas criações marcaram esta década, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED em 1977, o Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES em 1978, a Associação Nacional de Educação – ANDE em 1979, além da criação de associações, que posteriormente, através da Constituição de 1988 que cancelou a restrição de sindicalização, se transformaram em sindicatos, o que possibilitou a união de professores dos três níveis de ensino em âmbito nacional. Esse processo resultou em um “movimento organizativo-sindical” que teve duas vertentes, a primeira era marcada “pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria” e a segunda é marcada “pela preocupação com o aspecto econômico-

corporativo, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves” (SAVIANI, 2008, 402-404).

Tais movimentos não tiveram resultados palpáveis em caráter federal, “o setor governamental teria sido marcado, no período, pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados e equacionados”, porém em âmbito municipal e estadual algumas ações foram relevantes (SAVIANI, 2008, p. 406).

Em âmbito estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: 1. Minas Gerais, com o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo, colocando a educação escolar pública no centro das discussões; 2. São Paulo, com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; 3. Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; 4. Rio de Janeiro, com os Centros Integrados de educação Pública (CIEPS), apesar de seu caráter controvertido; 5. Santa Catarina, onde a oposição não conquistou o governo do estado, mas realizou um congresso estadual de educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense (SAVIANI, 2008, p. 406-407).

Apesar da característica de descontinuidade e cheios de dificuldades, esses movimentos foram considerados como grandes ganhos para a década tão conturbada.

Na década de 1990, “após a crise da década de 1970, que encerrou a “era de ouro” do desenvolvimento capitalista no século XX, mantém-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, com o ensino totalmente voltado para a preparação da mão-de-obra, a educação era voltada para a competitividade e garantia de emprego no competitivo mercado de trabalho. Com isso as pessoas passam a ver os estudos como investimento individual em busca de aptidões para a corrida pelos empregos disponíveis. Entretanto, esse investimento não é o suficiente para a garantia de emprego “pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” (SAVIANI, 2012, p.96-97).

Dessa forma firma-se uma pedagogia da exclusão, onde o sujeito corre atrás de uma especialização para que assim possa se inserir no mercado de trabalho, e caso isso não seja realizado, sente-se responsável por sua própria exclusão.

A sociedade veio sofrendo influências da “revolução da informática”, através das máquinas eletrônicas, comunicação e símbolos (imagem simulada em computadores antes de

produzir). No que se refere à economia e política, o que se adotou foi o neoliberalismo, que, como disse Fiori, converge em “ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (1998, p.116 apud Saviani, 2008, p. 427 e 428).

Nesse novo contexto, as idéias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

Saviani ainda diz que este período é difícil de caracterizar, devido às marcas do descentramento e desconstruções das ideias oriundas da ditadura militar. “Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990” (SAVIANI, 2008, p. 428).

A hegemonia neoliberal caracteriza o final do século XX nos países capitalistas e agências internacionais passaram a ditar as regras econômicas e políticas, como o FMI – Fundo Monetário Internacional, o BIRD – Banco Mundial, o OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A América Latina recebeu a imposição neoliberal do “Consenso de Washington”, que os países com empréstimos financeiros deveriam acatar, que foram implementadas no Brasil no governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Esse consenso consistia em uma listagem de regras a seguir, sendo: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, privatizações estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária (FERREIRA JR, 2010, p.108).

Como consequência das medidas implantadas, em especial as privatizações e os ajustes fiscais, as políticas públicas educacionais foram prejudicadas com o crescimento do ensino privado e a escola pública ficou ainda mais ineficaz, em questões quantitativas e qualitativas. No ano de 2000, dos 30 milhões de alunos matriculados na escola pública no ensino fundamental, cerca de 3 milhões foram reprovadas e o restante eram “submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, (...) coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes” (FERREIRA JR, 2010, p. 109).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas educacionais implantadas referem-se principalmente “à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças

realizadas redefiniram sua estrutura”, modificações essas postuladas através da Lei nº 9.394 de 1996, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (OLIVEIRA, 2009, p. 199-200).

O quadro de uma educação pública ineficiente nos mostra que no ano de 2000 o Brasil acumulava 16 milhões de analfabetos dentro da população de 15 anos ou mais (IBGE, 2010) o que equivalia a 13,6% da população nesta faixa etária, um índice de analfabetismo funcional de 27,3% (IBGE, 2001) e taxas de abandono escolar de 12% no ensino fundamental e 16,6% no ensino médio (IBGE, 2000), e com apenas 45,9% de docentes com nível superior no ensino fundamental, enquanto a rede privada possuía 62,5% (IBGE, 2000).

No ano de 2003, o PT – Partido dos Trabalhadores conquista a Presidência da República com Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), com o lema “Brasil, um país de todos”, políticas públicas sociais e educacionais foram implantadas. Governo este que foi marcado pelo crescimento econômico, refletidos na queda dos índices de desemprego, que em 2003 era de 11,3% e em 2010 caiu para 6,1%, considerado o menor índice da história do país até então, e com a queda dos índices de pobreza extrema<sup>7</sup> que reduziu de 11,49% em 2005 para 7,28% em 2009. Da mesma forma, os índices de pobreza que reduziu de 30,82% em 2005 para 21,42% em 2009. Vários são os fatores envolvidos para a queda do índice de pobreza, entre eles está o crescimento econômico, a ampliação do mercado de trabalho e a implantação de políticas públicas voltadas para este público, como o Programa Bolsa Família (CURADO, 2011) e o crescimento real do salário mínimo e da massa salarial em geral. Podemos destacar como importantes políticas públicas educacionais de erradicação do analfabetismo o Programa Brasil Alfabetizado, objeto de estudo deste trabalho que será esmiuçado posteriormente.

### **2.2.1 A educação de jovens e adultos e a implantação de programas de erradicação do analfabetismo no Brasil e seus resultados.**

São 13.933.173 adultos e jovens com mais de 15 anos no Brasil com os quais mantemos uma dívida. Dívida esta firmada através da história educacional em conexão com a situação socioeconômica e política brasileira. Devemos a estas 13,9 milhões de pessoas oportunidades de alfabetização, e além do mais, de continuidade de estudos, pois podemos incluir na nossa

---

<sup>7</sup> Considerando os índices do IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, que considera a linha da pobreza uma estimativa do valor de uma cesta de alimentos com o mínimo de calorias necessárias para suprir adequadamente uma pessoa, com base em recomendações da FAO e da OMS.

dívida os analfabetos funcionais. A história mostra que, por muito tempo, a sociedade brasileira excluiu do acesso à educação os trabalhadores, especialmente aqueles marcados por questões de raça, sexo e contexto social e regional ao qual pertencem.

E foi por uma questão de necessidade da sociedade que o olhar voltou-se para a alfabetização de jovens e adultos, força maior esta advinda da industrialização, da necessidade de capacitação e formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho.

No contexto de uma sociedade capitalista em desenvolvimento, programas e projetos foram surgindo, no qual podemos considerar como o primeiro grande movimento a CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenada por Lourenço Filho de 1947 a 1963. Após este movimento, várias outras campanhas foram surgindo, onde podemos destacar e as esmiuçaremos adiante as maiores e/ou mais importantes campanhas, como o Movimento de Cultura Popular – MCP (1960), o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), a Campanha de Educação Popular – CEPLAR (1961), o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967), a Fundação EDUCAR (1985), o Programa Alfabetização Solidária (1996), e, o Programa Brasil Alfabetizado (2003).

No quadro 3 (abaixo) verificamos a sintetização de alguns dados desses programas, onde embora não haja os dados concretos sobre a abrangência de cada um dos programas, podemos observar em uma articulação com os dados do IBGE, os índices e números absolutos de analfabetos antes e depois da execução dos programas.

**Quadro 3 - Comparativo dos principais Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos – Brasil 1947/atual**

<b>Identificação</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estimativa da população analfabeta antes da implementação<sup>1</sup></b>	<b>Estimativa da população analfabeta no fim da vigência do programa<sup>1</sup></b>
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	1947 à 1963	Estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros adolescentes e adultos que não sabem ler e escrever, além de mostrar a extensão da gravidade do problema do analfabetismo no país.	1940 – 56,1% 13.269 <sup>2</sup> total	1960 – 39,7% 15.964 <sup>2</sup> total
Movimento de Cultura Popular	1960 à 1964	Promover e incentivar a educação de crianças, adolescentes e adultos,	1960 – 39,7% 15.964 <sup>2</sup> total	1970 – 33,7% 18.100 <sup>2</sup> total

		desenvolver as virtualidades do ser humano e proporcionar a elevação do nível cultural do povo.		
Movimento de Educação de Base	1961 à 1965	Ofertar a alfabetização para a população rural para o desenvolvimento, oferta de educação de base visando a concepção de vida concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos, além de fornecer conhecimentos e valorização.	1960 – 39,7% 15.964 <sup>2</sup> total	1970 – 33,7% 18.100 <sup>2</sup> total
Movimento Brasileiro de Alfabetização	1967 à 1985	Erradicar com o analfabetismo existente, principalmente na faixa etária de 15 a 30 anos.	1970 – 33,7% 18.100 <sup>2</sup> total	1991 – 19,7% 18.682 <sup>2</sup> total
Fundação EDUCAR	1985 à 1990	Promover a execução de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente.	1980 – 25,9% 19.356 <sup>2</sup> total	1991 – 19,7% 18.682 <sup>2</sup> total
Programa Alfabetização Solidária	1996 à 1998 <sup>3</sup>	Reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos.	1991 – 19,7% 18.682 <sup>2</sup> total	2000 – 13,6% 16.295 <sup>2</sup> total
Programa Brasil Alfabetizado	2003 – atual	Criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental, com qualidade e caráter de continuidade educacional, ampliando a oferta da EJA, por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento	2000 – 13,6% 16.295 <sup>2</sup> total	2010 – 9,6% 13.933 <sup>2</sup> - total

Elaboração própria.

(1) IBGE, considerando a faixa etária de 15 anos ou mais.

(2) Em milhares.

(3) Quando transformou-se em ONG, com o nome de Alfamol.

Como Pinto disse, a educação se desenvolve pela necessidade de participação do povo nas atividades culturais e de trabalho “para permitir que esta se faça em níveis culturais mais



altos e mais identificados com os padrões da área dirigente, cumprindo o que julga em dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica” (2007, p.52).

Mas não há dúvidas que as iniciativas de erradicação do analfabetismo, por mais que possuam um contexto econômico envolvido, nos trouxeram avanços consideráveis, o que pode ser verificado pelas taxas relativas de analfabetismo que obtiveram queda contínua, apesar de lenta.

Apesar das mobilizações populares e do reconhecimento da necessidade de alfabetização é apenas na Constituição Brasileira de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos é considerada como modalidade de ensino. A educação de jovens e adultos começa a ganhar forma “em um contexto político que já antecipava mudanças no conjunto de forças políticas que haviam se unido para a derrubada da ditadura militar” (BRASIL, 2009, p.13) por meio dos movimentos sociais de inclusão, garantia do direito à educação pública e de qualidade às crianças, jovens e adultos, até a aprovação da LDBEN em 1996. Em 2013 por meio da Lei nº 12.796 é garantido para o público que não concluiu o ensino fundamental e médio em idade própria o acesso público e gratuito a essas modalidades de ensino, bem como “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.2). Esses avanços, porém, refletem as marcas das campanhas e políticas que foram utilizadas para combater o analfabetismo no Brasil. Uma dessas campanhas merece especial destaque, pela sua duração e abrangência, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947 – 1963).

A Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos foi coordenada pelo Professor Lourenço Filho, que a partir do ano de 1946 se tornou diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Os movimentos e caminhos em que os modelos educacionais se moldam advêm da situação social, política e econômica que determinam a sociedade naquele período histórico. Para Paiva (1983), quando obtemos transformações na educação é porque o sistema educacional existente não está atendendo às demandas que a sociedade precisa, “necessitando ou de ampliação urgente ou de movimentos paralelos que preencham as lacunas deixadas pela organização do ensino vigente” (p. 19). No Brasil, as lutas educacionais não mostram apenas o interesse na ampliação do ensino e das oportunidades educacionais, expõem também o interesse do país em adquirir prestígio internacional, e para isso se faz necessário reduzir os índices de analfabetismo, querendo os brasileiros ser colocados entre os “países cultos”.

Os movimentos de alfabetização da população adulta começam a ter relevância e ser diferenciados da educação da população em idade escolar no Estado Novo, “da retomada de consciência acerca dos altos índices de analfabetismo com o Censo de 1940<sup>8</sup>, da importância atribuída à educação dos adultos pelo programa do Distrito Federal em 1935 e à educação extra-escolar no período posterior a 1937” (PAIVA, 1983, p. 134). Em 1939, no início da Segunda República, Vargas fez uma declaração onde dizia ser ““ indispensável dar a máxima atenção à campanha de alfabetização do povo, não somente na infância, como em todas as idades ”” (PAIVA, 1983, p. 136).

(...) a prática de uma orientação quantitativa só chegou a ser realidade quando o Estado Novo já não podia pretender utilizá-la na direção indicada em 1939. Possivelmente, quando as medidas se efetivaram, as intenções já eram outras. A anunciada redemocratização significava realização de eleições nas quais seriam importantes novos contingentes eleitorais, formados dentro do espírito do getulismo. Por isso talvez a educação dos adultos tenha sido tão bem aquinhoadada nas quotas do FNEP, pois poderia servir como instrumento eficaz de criação imediata de um grande número de novos votantes (PAIVA, 1983, p.136).

Paiva (1983) cita o livro de Humberto Grande *A Pedagogia do Estado Novo*, onde ele expõe que os objetivos da Pedagogia do Estado Novo são: impor disciplina e autoridade, levar ao povo o patriotismo cultural e o culto à Pátria, ligadas estritamente ao militarismo.

Em meio aos movimentos governamentais, encontramos a figura do professor Lourenço Filho, que “defendia a educação e reeducação dos adultos para coibir os ‘fatores de desagregação’ do país, justificando e fundamentando a relação estreita entre educação e segurança” (PAIVA, 1983, p. 137), que era a bandeira educacional vigente na época, por se tratar de um momento em que o militarismo estava no auge, era época da II Guerra, justificando assim, ser de essencial importância os problemas de defesa e segurança estarem estritamente ligada à educação. Lourenço Filho, ao lado de Teixeira de Freitas, escolheu apoiar o governo de Getúlio Vargas e a Pedagogia vigente, e atuou em prol da educação gratuita e universal que abrangesse todas as camadas sociais, a educação popular.

A educação de adultos ganha mais força e independência após a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, onde inicialmente obteve uma destinação de recursos de 25% e

---

<sup>8</sup> O Censo de 1940 dividiu a população em três grupos referente ao quesito INSTRUÇÃO: 1. Sabem ler e escrever (32,24%); 2. Não sabem ler nem escrever (67,26%); 3. De instrução não declarada (0,50%). Informações retiradas do *Censo Demográfico, Recenseamento Geral do Brasil (1º de setembro de 1940)*, p.37.

posteriormente de 70%, que é quando foi criada a “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo”.

Entre os anos de 1945 e 1946 o INEP faz um apelo aos Estados para que através dos recursos federais fossem expandidas as redes de ensino supletivo, e com isso o “problema” do analfabetismo passou a ganhar mais espaço. Após este movimento é criada a CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, “através de uma orientação quantitativa buscava-se criar as condições para o funcionamento da democracia liberal” (PAIVA, 1983, p.160).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos nasceu sendo um instrumento de erradicação do analfabetismo no Brasil, e também era almejada como “mão-de-obra alfabetizada nas cidades” (PAIVA, 1983, p.178). A CEAA foi aprovada em 15 de setembro de 1947 e prontamente foi colocada em prática.

Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das ideias de “integração” como justificação social e de “incremento de produção” como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país (PAIVA, 1983. P.179).

Existia entre os demais interesses da Campanha, a concepção de que educando os pais, se educaria os filhos:

Mas há ainda razões especiais que nos devem levar a esse esforço, em relação ao futuro, em relação à educação das crianças. Será preciso saber, antes de tudo, que, onde a maioria do povo é analfabeta, há maiores índices de mortalidade infantil. Educar os adultos é, assim, salvar a própria vida das crianças. Por outro lado, será preciso compreender que a obra de educação é um processo social complexo, e não só depende das escolas, ou dos esforços do governo, mas do nível de instrução dos próprios adultos. Os pais, analfabetos, em geral, não podem compreender a necessidade da educação dos seus próprios filhos (MONARCHA, 2010, p.94).

Lourenço Filho apresentava a Campanha como sendo uma tentativa de difundir na situação social, cultural e econômica do país, “argumentando que se mais da metade da população ativa estava desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura, era preciso corrigir esta situação pelo que isto pudesse representar para a vida cívica e econômica do país” (PAIVA, 1983, p.180).

Como movimento pedagógico, a atual Campanha de Educação de Adultos representa o mais amplo movimento educacional já tentado entre nós; representa, igualmente pelo âmbito geográfico sobre que se exerce, a maior tentativa de educação de adultos, ensaiada, de uma só vez, em qualquer parte do mundo (LOURENÇO FILHO, 1947, p.8-9 apud MONARCHA, 2010, p.96)

As medidas preconizadas para a organização da Campanha levavam em consideração a necessidade de “criar um clima de entusiasmo pela solução do problema do analfabetismo” (PAIVA, 1983, p. 188), pois argumentavam que somente através da alfabetização dos povos se conseguiria atingir uma situação econômica favorável, e outro discurso que podemos encontrar é o de que alfabetizando os adultos, os pais se interessariam mais pela educação e assim incentivariam e matriculariam seus filhos na escola, fazendo com que a alfabetização se desse por completo (crianças e adultos).

Monarcha (2010) descreve a previsão da Campanha (de acordo com atuantes técnicos do Departamento Nacional de Educação) em “alfabetização em três meses, complementada pelo curso primário em quatorze meses” (p.97).

A Campanha iniciada em 1947, em seus anos iniciais atingiu número significativo da população:

Durante os primeiros anos, a Campanha logrou atingir grandes contingentes: o número de classes subiu de 10.416 em 1947 até 17.000 em 1951/53; a matrícula geral alcançou 659.606 em 1947, subindo a 850.685 em 1953. As tiragens de material de leitura, produzido e editado pelo próprio DNE, atingiram 1.695.000 exemplares em 1947, totalizando 5.438.500 entre 1947 e 1950 (PAIVA, 1983, p. 191).

Os dados mostram que a CEAA fica no auge de seu desenvolvimento e expansão até meados da década de 1950, mas em 1954 já é visível a escassez da campanha verificando problemas em manter a “ação em profundidade”. Faltavam recursos e as dificuldades no interior não conseguiam ser superadas. Em 1951, na tentativa de recuperar a campanha são criados os “Centros de Iniciação Profissional”, que são implantados principalmente na área urbana; e em 1957 é criado o “Sistema Rádio-educativo Nacional”.

A partir de 1954, entretanto, inicia-se a fase de declínio ou desinteresse. O voluntariado praticamente deixara de existir, a execução dos planos pelos diversos Estados era freqüentemente fictícia e a qualidade do ensino ministrado era extremamente precária (...). O declínio da Campanha chega ao auge em 1958 quando é convocado o II Congresso Nacional de Educação de

Adultos, onde se reconhece ao público o fracasso do programa do ponto de vista propriamente educativo (PAIVA, 1983, p. 191-192).

Apesar da curta duração da Campanha, é verificado que ela efetivamente contribuiu para a redução dos níveis de analfabetismo e elevação da instrução da população brasileira, porém sua atuação reduziu-se apenas à alfabetização (fator quantitativo), não conseguindo atingir os ideais de “profundidade” (qualidade). O reconhecimento do fracasso da Campanha se deu apenas em 1963, já que esta estava institucionalizada. Paiva (1983) cita que apesar da precariedade das atividades da Campanha, esta contribui, e muito, para o início da redução do analfabetismo, que de 55% em 1940 caiu para 49,31% em 1950 e 39,48% em 1960 (p.194).

Os Movimentos de Cultura Popular – MCP, tiveram origem no município de Recife – PE em 1960, em pequena escala esses se estenderam por todo o país, movimento este entusiasmado por ideais cristãos e socialistas e iniciado por universitários, artistas e intelectuais no intuito de contribuir com a Prefeitura na luta contra o analfabetismo e elevar o nível cultural do povo. Por meio desse movimento “pretendia-se compreender a cultura popular, (...) valorizando a produção cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir de sua própria cultura” (PAIVA, 1983, p. 237). As intenções de tirar a população da condição de alienados e realizar uma análise crítica da realidade dos problemas nacionais através da valorização cultural também eram explícitas no movimento “De Pé no Chão também se aprende a ler” (1961) que ocorreu no Rio Grande do Norte, em Natal.

Em 1961 foi instituído o Movimento de Educação de Base – MEB através do Decreto nº 50.370, de 21 de março, também como um movimento de cultura popular, inicialmente visando atender a população das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. Porém, em 1963 através do Decreto nº 52.267 ampliou a sua área de atuação e chegou a atender 14 estados. Criado e dirigido pela hierarquia da Igreja católica, especificamente pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, mas confiado a leigos católicos, o movimento que possuía objetivos catequéticos logo perdeu sua característica, já que os alfabetizadores desviaram esses objetivos para a conscientização e politização, fortes características que marcaram os movimentos de educação popular.

O fundamento do movimento baseava-se na oferta da alfabetização para a população rural no intuito de prepará-los para o desenvolvimento através de uma educação cristã, que “deveria oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos” e influenciasse suas

vidas na esfera pessoal, familiar e social, além de fornecer conhecimentos e valorização “da ajuda mútua e da solidariedade, da moderação, da propriedade, da família – e ao trabalho: o trabalho humano e sua história, trabalho e capital, organização e nobreza do trabalho, consciência profissional e de classe de sindicalização” (PAIVA, 1983, p. 240 - 241).

Esse ideal do movimento sofreu modificações, no I Encontro de Coordenadores que ocorreu em dezembro de 1962, os quais determinaram que havia a necessidade de instruir para a modificação social.

Aceitando a premissa de que “a luta entre classes existe no Brasil, como existe em toda sociedade onde os desequilíbrios sociais causam conflitos entre os interesses dos diversos grupos”<sup>9</sup>, o MEB definia sua posição nessa luta colocando-se na defesa das classes menos favorecidas. Recusava-se ao papel de “mais um paliativo para um trabalho de amaciamento do povo, em face da injusta situação sócio-econômica do nosso país”<sup>10</sup> pois considerava que, do ponto de vista cristão, “salvar homens, no Brasil, implica em que se lhes dêem condições de serem Homens”<sup>11</sup>; a promoção humana estava intimamente ligada à preparação para a participação na vida econômica, social e política do país através da sua conscientização (PAIVA, 1983, p. 241).

O MEB utilizava como metodologia de ensino, além de um sistema de educação realizado através de uma rádio própria, uma proposta lançada em 1964, a “Animação Popular”, que consistia no “treinamento da liderança local e formada por elementos do próprio povo, com assessoria às comunidades e ao movimento de sindicalização rural”, pretendendo valorizar a cultura local através da produção de teatros, produtos artesanais e a preservação do folclore. “Definia-se o MEB como um movimento de cultura popular com características e metodologia próprias, partindo da educação sistemática para alcançar mais profundidade na atuação educativa sobre as comunidades”. Com as mudanças sofridas a partir do I Encontro de Coordenadores, o MEB passou a ter um material didático desenvolvido em 1963 e impresso em 1964, a cartilha “Viver é lutar” (PAIVA, 1983, p. 242-243).

O MEB ampliou o seu âmbito geográfico de atuação e se desdobrou em novas escolas e “sistemas”, a fim de atender todas as “áreas subdesenvolvidas do país”. No ano de 1962, o MEB já havia multiplicado o número de seus “sistemas” (11 em 1961, 31 em 1962), duplicando o número de emissoras à disposição do programa (10 em 1961, 19 em 1962) e passando a atuar em 11 Estados da federação (7 em 1961). Os treinamentos das equipes locais, monitores, líderes rurais, chegaram a atingir 3.709 pessoas e os alunos concluintes se elevaram de 38.734 em 1961 para 108.571 em 1962. Já em

---

<sup>9</sup> MEB. **Sua origem, sua ação, seu conteúdo.** 1964, p. 5.

<sup>10</sup> MEB. **MEB em 5 anos**, p. 14.

<sup>11</sup> MEB. **Sua origem, sua ação, seu conteúdo.** 1964, p. 2.

1963, quando o movimento atingiu sua maior amplitude, eram 14 Estados atingidos num total de 59 “sistemas” e 11.066 alunos concluintes. Nos anos seguintes – até 1965 – estas cifras decresceram em torno de 40%, em face das novas condições políticas do país (PAIVA, 1983, p. 243).

Como o movimento firmou convênio com a União para execução de 1961 a 1965, com a implementação do governo militar ele não se extinguiu, mas diminuiu as atividades e sofreu alterações.

No ano de 1962 passou a ser divulgado o Método Paulo Freire para a educação de adultos, método este que nasceu no Movimento de Cultura Popular - MCP. Nascido em Recife – PE em 19 de setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife, porém não chegou a exercer a profissão, em 1947 tornou-se diretor do SESI no setor de educação e cultura. Em 1959 concorreu para a cadeira de história e filosofia e educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, e apesar de não atingir seu objetivo, a tese apresentada lhe rendeu o título de doutor e alcançou a função de professor de filosofia e história da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, e posteriormente conquistou diversos cargos em nível nacional devido ao sucesso de seu método de alfabetização (SAVIANI, 2008, p. 321).

O MCP nasceu em 1960, e apesar de não envolver Paulo Freire no momento da elaboração, este prontamente aceitou participar e assinou como um dos fundadores; Paulo Freire assumiu a função de pesquisador e membro do Conselho. Em 1962, o Movimento de Cultura Popular iniciou a alfabetização dos adultos no município de Recife através da Prefeitura e convênio com o MEC. O movimento recebeu cartilhas e discos com áudio das lições, porém quando o material foi analisado, este foi rejeitado pelos fundadores do movimento por não condizer com a realidade, cultura e vocabulário do povo local. De imediato houve a decisão de preparar um material próprio, foi quando pediram a Paulo Freire ajuda na elaboração, que inicialmente abdicou a proposta por não possuir experiência em alfabetização. Norma Porto Carreira Coelho, com experiência em estágios pela Europa e Israel, e com três anos de Pedagogia na Universidade francesa Sorbonne, juntamente com Josina Godoy, ex-professora no Distrito Federal, ambas membras do Conselho do Movimento, aceitaram a proposta e através de pesquisa realizada nos bairros populares do município criaram o “Livro de Leitura para Adultos”, o primeiro material do movimento, utilizando como método de alfabetização palavras-chaves, foi então que Paulo Freire despertou interesse pelo método de utilização de palavras-chave de uso cotidiano do povo para a alfabetização (COELHO, 2002, p. 435-437).

No trabalho que realizou no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, Paulo Freire utilizou-se dos Círculos de Cultura e dos Centros de Cultura que desenvolviam debates de conscientização da realidade brasileira, que obtinha grandes resultados, e intencionou obter também esse sucesso na alfabetização. “Para tanto era preciso (...) organizar o pensamento do homem analfabeto e levá-la a reformar as suas atitudes básicas diante da realidade, a captar os dados da realidade por uma via crítica” (PAIVA, 1983, p. 252).

A prática do método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras do universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (PAIVA, 1983, p. 253).

Embora possuísse autonomia em relação à Igreja, o Movimento Paulo Freire guiou-se pela orientação católica, pois manteve uma grande vinculação com movimento estudantil por meio da JUC – Juventude Universitária Católica.

Após o rompimento com os programas e campanhas de alfabetização instaurados durante as décadas de 50 e 60, o presidente do governo militar Costa e Silva para preencher a lacuna existente no âmbito de alfabetização estabelece o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL em 1967, pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro, com o objetivo de erradicar o analfabetismo existente, principalmente na faixa etária de 15 a 30 anos. O MOBRAL foi criado com a consignação de que “a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra e ressaltava a importância da colaboração de todos”, porém esta colaboração excluía receber a ajuda de universitários para a alfabetização, a alfabetização baseava-se nos ideais de valorizar o “homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho), e a integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local, e à Pátria” (PAIVA, 1983, p. 292-293).

Inicialmente o MOBRAL baseou-se apenas na alfabetização por meio de transmissão televisiva através do Departamento Nacional de Educação – DNE, logo de início o programa apresentou crises, que levaram a desvinculação com o DNE, tornando-se a partir de então uma campanha de massa.



Aceitava-se que as atividades do Mobral deveria ser conscientizadoras. Os movimentos anteriores a 1964, entretanto, teriam distorcido os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo. Por isso, o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire – que deixaria de lado alguns fonemas importantes não encontrados nos vocábulos portadores de idéias-forças escolhidas, bem como a reutilização de todos os fonemas através de textos – e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização “dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil” (PAIVA, 1983, p. 295).

Com a desvinculação do DNE e o lançamento do movimento como campanha de massa, o MOBREAL intencionou provocar um entusiasmo da população em “erradicar a chaga social da existência de analfabetos”, tal como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos coordenada pelo Lourenço Filho, através de convênios com estados, municípios e entidades privadas, propagandas, mas assim como a CEAA, não obteve sucesso. “Entretanto, o programa tem objetivos políticos e ideológicos bastante nítidos aos quais se associavam considerações relativas aos benefícios externos da educação e aos métodos pedagógicos a serem utilizados” (PAIVA, 1983, p. 297).

Com a finalidade de reduzir rapidamente os dados negativos referente ao analfabetismo, ainda que realçando e salientando a pessoa humana, é visto que a intenção deste movimento é apenas de fazer com que a pessoa saiba ler, escrever e contar, e com apenas esta mínima instrução seja possível melhorar de vida, não levando em consideração as contradições sociais do sistema capitalista (BELLO, 1993, p. 1).

O MOBREAL era integrado por diversos programas como: Programa de Alfabetização Funcional, Programa de Educação Integrada, Programa MOBREAL Cultural e Programa de Profissionalização.

O Programa de Alfabetização funcional possuía como propósito fazer com que os alfabetizando aprendessem seis habilidades básicas para assim poder se enquadrar em seu meio social.

1. desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem;
2. desenvolver um vocabulário que permitia o enriquecimento de seus alunos;
3. desenvolver o raciocínio visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade;
4. formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho;
5. desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis;
6. levar os alunos:

- a conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária;
- a se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade;
- a se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições;
- a participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas (CORRÊA, 1979, p.152 apud BELLO, 1993, p. 2).

É possível notar que as preocupações existentes dentro das habilidades previstas para o ensino giravam em torno dos deveres do cidadão para a sua convivência com o meio social, suas responsabilidades e possíveis interesses futuros, mas não faz apologia dos seus direitos. Quanto à promoção social não são feitas referências no que diz respeito à melhoria de salário, de condições de trabalho, do contexto socioeconômico, o que se exige é formação de hábitos e conduta, responsabilidades quanto à conservação de instituições, participação comunitária, omitindo as responsabilidades do Estado quanto aos direitos básicos do cidadão, como saúde e higiene básica, mas deixando claro o dever de cada um quanto à conservação destes. “A característica básica da educação oferecida era uma espécie de ‘**culto de obediência às leis**’” (FREITAG, 1986, p. 90 apud BELLO, 1993, p. 3).

Já o Programa de Educação Integrada, tencionava proporcionar o seguimento nos estudos iniciados no Programa de Alfabetização Funcional, ou seja, destinava estes alunos a uma promoção para continuar e prosseguir com os estudos, com uma preocupação considerável na formação de mão de obra e inserção no mercado de trabalho. Este programa teve seu início em 1971 e foi o primeiro grande programa de desdobramento que sobreveio no MOBREAL.

Expandiu-se entre 1972 e 1976 através de parcerias com Secretarias de Educação, na qual estas se prontificavam a acompanhar e emitir os certificados de conclusão. Para dar vigor ao programa, em 1977 foram realizados estudos para implantação do Plano de Metas, obtendo concentração no acompanhamento nos municípios que apresentassem grande número de classes (BRASIL, 2005, p.5).

Os propósitos para este Programa eram:

1. propiciar o desenvolvimento da autoconfiança, da valorização da individualidade, de liberdade, do respeito ao próximo, da solidariedade e da responsabilidade individual e social;
2. possibilitar a conscientização dos direitos e deveres em relação à família, ao trabalho e a comunidade;

3. possibilitar a ampliação da comunicação social, através do aprimoramento da linguagem oral e escrita;
4. desenvolver a capacidade de transferência de aprendizagem aplicando os conhecimentos adquiridos em situações de vida prática;
5. propiciar o conhecimento, utilização e transformação da natureza pelo homem, como fator de desenvolvimento pessoal e da comunidade;
6. estimular as formas de expressão criativa;
7. propiciar condições de integração na realidade sócio-econômica do país (CORRÊA, 1979, p. 177-178 apud BELLO, 1993, p. 3).

E complementando, designou como objetivos específicos:

1. proporcionar conhecimentos básicos relativos aos conteúdos das diferentes áreas, correspondente ao núcleo comum das quatro primeiras séries do ensino do primeiro grau, observando as características de funcionalidade e aceleração e,
2. fornecer informações para o trabalho, visando o desempenho em ocupações que requeiram conhecimentos a nível das quatro primeiras séries do primeiro grau, proporcionando condições de maior produtividade, aos já integrados na folha de trabalho, e permitindo o acesso a níveis ocupacionais da maior complexidade (CORRÊA, 1979, p. 178 apud BELLO, 1993, p. 4).

Para serem alcançados estes propósitos estabelecidos, foi desenvolvido um material didático organizado por livro de texto, livro glossário, livros de exercício de matemática, livro do professor e conjunto de cartazes, que posteriormente foi alterado (1977) e começou a ser denominado Conjunto Didático Básico. A metodologia utilizada era muito semelhante à do Programa de Alfabetização Funcional, diferenciando-se apenas pela proposta de atividades relacionadas com as quatro primeiras séries do primeiro grau, assumindo aspectos de um sistema paralelo de educação (BELLO, 1993).

O Programa MOBREAL Cultural, tinha como finalidade “concorrer de maneira informal e dinâmica para difundir a cultura do povo brasileiro e para a ampliação do universo cultural mobrealense e da comunidade a que ele pertence” (1979, p. 243 apud BELLO, 1993, p. 4).

Iniciado em 1973, como complementação da ação pedagógica do MOBREAL, este também se empenhava em intensificar suas ações na alfabetização, como ocorreu nos Programas citados anteriormente, as atividades eram determinadas pelos planejadores e essas atividades culturais era uma maneira de sensibilização para o trabalho praticado.

Contraditoriamente, propunham atuar para “despertar a consciência crítica do mundo histórico-cultural”, e simultaneamente desejavam alcançar com este estudo “a) democratização da cultura; b) dinamização da criatividade e intercâmbio cultural; c) valorização do homem e da cultura local e d) preservação da cultura” (CORRÊA, 1979, p. 244 apud BELLO, 1993, p.

5). Como cita Corrêa, o MOBRAL possuía intenções de preservar os valores culturais, ainda que se referisse à democratização da cultura, e sabemos que a cultura não vem a ser a conservação, e sim o dinamismo de confrontações com outras culturas.

O Programa de Profissionalização, fundando no ano de 1973, através de convênios com entidades como o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, e cooperação de algumas empresas, que gerou este Programa. Estas empresas que cooperavam tinham o objetivo óbvio de atender aos interesses das classes dominantes, como no caso das “Casas Sendas” (uma rede de supermercados do Rio de Janeiro), que ajudou no treinamento de empregadas domésticas. Outra empresa que se destacou foi a Massey-Ferguson, que consentiu em treinar 40.000 tratoristas no prazo de um ano, mostrando a preocupação com a mão-de-obra já dentro da empresa, preparando o trabalhador de acordo com os seus interesses na atividade específica de que necessitava (BELLO, 1993, p. 5).

Quanto aos métodos utilizados neste Programa eram conhecidos por “Treinamento por Famílias ocupacionais”. Corrêa (1979, p. 301-302) diz que este Programa possuía um atendimento em larga escala, visando assim uma economia, na qual de um lugar para outro eram efetuadas apenas pequenas adaptações, tendo como função preparar homens “treináveis” e especializados para um trabalho funcional, versatilidade para o mercado de trabalho, onde deveriam atender a várias ocupações relacionadas à sua especialização, tendo a capacidade de acompanhar as modificações no seu ramo de trabalho. Outro aspecto importante que o Programa abrangia, era a viabilização da carga horária para atender as necessidades da clientela adulta, sendo assim, eram rápidos, sem requerer graus “elevados” de escolaridade (BELLO, 1993, p. 5-6).

Com os bens do MOBRAL transferidos para si e o intuito de substituí-lo, a Fundação EDUCAR surgiu em 1985, todavia foi formalizada pelo Decreto nº 92.374 de 6 de fevereiro de 1986. Apresentou o objetivo de “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente” (ZUNTI, 2000 *apud* BRASIL, 2005, p. 6). Ou seja, seus objetivos não iam além da básica habilidade de ler e escrever.

Diferenciando-se do MOBRAL, a Fundação EDUCAR encontrava-se dentro dos padrões estabelecidos pelo MEC, possuía como especialidade a educação básica, executava os programas de alfabetização através do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 *apud* BRASIL, 2005).

O repasse de verbas do programa era feito através das Coordenações Estaduais - COEST para as prefeituras municipais. Tendo seu fim em 1990, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, porém este teve duração de apenas um ano.

O Programa Alfabetização Solidária foi exposto na V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, em Hamburgo – Alemanha, que reuniu propostas de encontros outrora realizados. No caso do Brasil, ocorrera em setembro de 1996 o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, o qual precedia a participação na Conferência em Hamburgo. Porém, o governo brasileiro alegou haver divergências entre o governo e a sociedade civil referente às políticas de educação de jovens e adultos, e com isso não oficializou o documento final do Seminário (BARREYRO, 2010).

Os objetivos que norteavam o Programa Alfabetização Solidária resumiam-se em reduzir os índices de analfabetismo no Brasil, tendo como foco os jovens de 12 a 18 anos. Inicialmente concentrou-se nos municípios que apresentavam índices superiores a 55%, estes situados nas regiões norte e nordeste. Posteriormente, em 1999, o Programa alcançou os grandes centros urbanos e em 2002 chegou às regiões Centro-Oeste e Sudeste.

O Programa era executado através de parcerias com empresas (estas financiavam metade dos gastos com os alunos), com universidades (responsáveis pela alfabetização por meio dos coordenadores e alfabetizadores que capacitavam), e com os municípios (que ficavam responsáveis pela disponibilização do local, as salas de aula, merenda, entre outras). As pessoas responsáveis pela alfabetização desta população eram do próprio município ou estudantes de universidades, estes recebiam capacitação para cumprir a função. As aulas eram constituídas por módulos de seis meses, mas tanto os alunos quanto os professores poderiam participar somente de um módulo. Este modelo de trocas de alfabetizadores a cada módulo não tinha base em uma lógica educativa, já que ao estar adquirindo experiência, os alfabetizadores eram trocados antes de concretizarem sua formação, fazendo com que o ensino fosse fragmentado e de baixa qualidade, com instrutores sem experiência. Existiram em alguns momentos críticas de que o Programa desmerecia o trabalho dos profissionais responsáveis pela alfabetização de Jovens e Adultos, mostrando também que não há necessidade do professor alfabetizador especializado para a execução desta tarefa, já que qualquer pessoa que possuía um mínimo de especialização poderia exercer esta função (BARREYRO, 2010, p. 182-183).

Uma das argumentações que o Programa desenvolveu para justificar esse requisito foi o de que, sendo temporário, ele propiciava participação de um maior número de pessoas com, provavelmente, o desejo implícito de fornecer algum tipo de experiência de trabalho aos jovens de setores desfavorecidos,

especialmente aqueles dos municípios do Norte e do Nordeste. Dessa forma, o desempenho de tarefas de alfabetização, como se verificou, em muitos casos tiraria o jovem da inexperience e lhe proporcionaria seu primeiro emprego (e talvez o único) (BARREYRO, 2010, p. 183).

A inclusão de inexperientes no Programa de Alfabetização Solidária foi justificada através de estratégias que revelavam as possibilidades do processo de alfabetização por meio de pessoas que não possuíam conhecimentos específicos para a realização de tal trabalho. Contudo, essa estratégia de “profissionais” leigos para a realização do trabalho está intimamente ligada a baixo custo e à filantropia.

Atualmente possuímos o Programa Brasil Alfabetizado. Instituído no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, e posteriormente alterado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa Brasil Alfabetizado inicialmente era destinado a jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, porém após a alteração realizada em 2007 passou a realizar o atendimento aos jovens entre 15 e 29 anos, objetivando dar a esses a oportunidade de terem acesso ao ensino fundamental, apoiando e contribuindo com essa alfabetização através de recursos financeiros como forma de complementação para os entes federativos que aderirem ao Programa. É realizado o pagamento de bolsas-benefícios aos voluntários que atuarem na realização do Programa. Também por conta da alteração realizada pelo Decreto 6.096/07, os alfabetizadores puderam eventualmente ser professores da rede pública estadual atuando em turnos opostos ao de suas atividades. As bolsas destinadas aos alfabetizadores possuem como princípio o aumento da renda salarial da classe, principalmente na região Nordeste (BRASIL, 2011d).

O apoio financeiro que é destinado ao Programa Brasil Alfabetizado abrange: formação inicial e continuada dos alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes de LIBRAS, incluindo-se a capacitação para a aplicação de teste de acuidade visual do Programa Olhar Brasil; aquisição de material escolar; aquisição de gêneros alimentícios para a alimentação escolar dos alfabetizandos e transporte destes; aquisição ou reprodução e distribuição de material pedagógico e literário; entre outros. O Ministério da Educação realiza também repasse de recursos a entidades públicas e privadas sem fins lucrativos e a instituições de educação superior que participam do Programa, com o intuito preparar alfabetizadores e coordenadores, para a participação dessas entidades há a necessidade de apresentação de projetos e estabelecimento de convênios (BRASIL, 2008).

O Programa tinha o intuito de erradicar o analfabetismo até 2017, buscando despertando nos alfabetizando o desejo de continuar os estudos e aumentar a escolaridade. Apesar de dar prioridade para os municípios com taxa de analfabetismo superior a 35% da população (considerando que 90% das cidades brasileiras que apresentam altos índices relativos de analfabetismo encontram-se na Região Nordeste), o PBA abrange todo o território brasileiro, onde todos os municípios, estados, Distrito Federal e União podem aderir ao Programa objetivando oportunizar o acesso aos estudos para os que se encontram em processo de alfabetização (BRASIL, 2010).

Abordando os programas, podemos verificar que foram grandes esforços disponibilizados nessas quase sete décadas de implantação de políticas públicas voltadas para a alfabetização da população jovem e adulta que não tiveram a oportunidade de se alfabetizarem em idade escolar, porém ainda nos deparamos com uma quantidade significativa de analfabetos dentro desta faixa etária, o que nos remete a tencionar análises e estudos nos pormenores dos documentos e dos resultados efetivos desses programas, para tal a próxima seção nos mostra com maiores detalhes a execução do Programa Brasil Alfabetizado no município de um município do interior de São Paulo.

### **3. O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO**

Com a leitura acima, é possível constatar que a partir da década de 1940 os esforços para a erradicação do analfabetismo no Brasil se fizeram mais presentes, ganhando força e abrangência no território nacional, marcando presença nas agendas governamentais, período este que coincide com o movimento de industrialização no país. Entre distintos fatores que influenciam e influenciaram no analfabetismo e na alfabetização, podemos destacar a situação econômica da sociedade que determina quais são as possibilidades de educação que será oferecida a cada um dos seus membros de acordo com a posição ocupada no contexto das relações sociais de produção, portanto, a educação sofre fortes influências dos problemas sociais e econômicos.

Como resultado desta constatação verificamos a negação do direito à educação aos quase 14 milhões de jovens e adultos analfabetos no Brasil, e apesar dos fatores que estão envolvidos na lenta redução dos índices de analfabetismo, não podemos negar que grandes foram os esforços para modificar esta situação.

Após realizar esta trajetória, realizamos a leitura desta seção com olhar crítico para analisar a atual política pública de erradicação do analfabetismo no Brasil, verificar os dados da execução deste programa em um município do interior do estado de São Paulo, com vista em identificar quais são os fatores que se mantêm e os que se diferem, e qual a relevância da atuação do programa para sanar o analfabetismo crônico no Brasil.

#### **3.1. Análise dos documentos do Programa Brasil Alfabetizado**

Perante um extenso trajeto histórico de ensaios de universalização da educação e oferta de alfabetização das pessoas jovens e adultas e diante de resultados frustrados, sucedeu-se a criação e implantação do Programa Brasil Alfabetizado – PBA.

Por meio do Decreto nº 4.834 de 08 de setembro de 2003, com a precisa determinação de erradicação do analfabetismo no país, presente em seu 1º artigo, foi estabelecido o Programa Brasil Alfabetizado, sendo importante ressaltar que este decreto manifestou apenas o foco do programa, não o estendendo para questões estruturais e apresentando uma descontinuidade, já que sua organização apenas foi elaborada quase quatro anos depois, em 2007, através do Decreto nº 6.093 de 24 de abril. Neste decreto verificamos a modificação do interesse único de



eliminação do analfabetismo, transformado em universalização da alfabetização para pessoas de 15 anos ou mais. Este evidente desejo de redução de índices, que vemos ao longo da história educacional é baseado, além dos interesses internos de universalização do ensino e qualidade de vida, nos interesses externos de rankings mundiais e de ascensão política, intentos por vezes demagógicos travestidos em promessas de benefícios à população, tendo em vista que o êxito do sistema educacional (e a imagem dos seus gestores perante a sociedade) está estritamente relacionado com a garantia do direito à educação a todos os cidadãos (SAMPAIO, 2014), ou seja, com um país sem analfabetismo.

Com a criação deste novo programa, “o governo federal chamou para si a responsabilidade política e constitucional de induzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade” (BRASIL, 2011, p.6), deixando uma abertura para supormos que essa verdadeira preocupação com a qualidade e responsabilidade com esta modalidade da educação surgiu somente agora nos planos educacionais governamentais. Visando a obtenção de resultados precisos, destina o programa ao público excluído historicamente dos direitos de alfabetização:

jovens, adultos e idosos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, população privada de liberdade, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, mulheres e pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 5).

O Programa Brasil Alfabetizado vem para ser parte das iniciativas de políticas públicas no atendimento educacional a jovens e adultos, no intuito de diminuir as desigualdades que em um contexto histórico vêm excluindo esse público do meio escolar. Visando a continuidade de educação para os alfabetizados, o PBA tende a perder o caráter de campanha, agrega suas políticas públicas ao esforço educacional do País, às políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, como vem debatido nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (BRASIL, 2011).

Os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado reconhecem o direito social à educação (art. 6 da Constituição Federal de 1988) e visando sanar a recusa histórica a esse direito o programa pretende proporcionar a oferta pública da alfabetização como incentivo ao início da escolarização, buscando “garantir o direito à educação para os milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de completar seus estudos” (BRASIL, 2011, p.5), ou de ingressar neles. O PBA visa o atendimento prioritário aos municípios que possuem alta taxa de analfabetismo,

preponderantemente fixados na região Nordeste (que possuía taxa de analfabetismo de 23,4% em 2002, e em 2012 17,4%), projetando a superação do analfabetismo no público idoso, adulto e jovem a partir dos 15 anos. “O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade”<sup>12</sup>. Representada nessa citação está a o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde a educação é o caminho para a cidadania e para a habilitação ao trabalho, expondo também o interesse capitalista de alfabetizar, educar para o mercado de trabalho, para as necessidades socioeconômicas. Podemos destacar como objetivos do Programa:

- a) criar **oportunidade de alfabetização** a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental;
- b) promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua **continuidade no processo educativo**;
- c) mobilizar gestores estaduais e municipais para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- d) qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de incentivo à leitura e de financiamento (grifo meu) (BRASIL, 2011, p. 8).

Em comunhão com os objetivos proposto para o Programa, o Departamento de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em reconhecimento à exclusão de parte da população do direito à educação escolarizada na missão de “criar instrumentos e políticas que conduzam ou reconduzam os jovens e adultos para os sistemas de ensino”, instituiu como seus objetivos gerais: o estímulo ao reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito; estimular a adoção da EJA como sistema de ensino institucionalizado; apoiar quantitativa e qualitativamente a EJA como educação continuada; e, valorizar a educação para jovens e adultos em suas diferentes formas, formais e não-formais. Visando atingir tais objetivos, o DPEJA da SECADI realiza as suas ações através de “financiamento; oferta de formação qualificada; elaboração, produção e distribuição de materiais didáticos e literários; fomento a políticas de acesso à leitura e articulação das redes sociais” (BRASIL, 2011, p. 5-6).

A alfabetização proposta para o Programa Brasil Alfabetizado, visa a aquisição de conhecimentos como instrumento para a autonomia e emancipação, entendendo que esse processo deve ir além da aquisição da escrita, que possibilite “aprendizagens significativas, compreendendo a escrita como patrimônio sociocultural e o processo de alfabetização em

---

<sup>12</sup> Fonte: Portal do MEC.

estreita relação com a vida dos sujeitos”, sendo assim, contemplando a língua portuguesa e a matemática, deve levar em consideração os conhecimentos vivenciados nos diversos contextos sociais dos alfabetizandos, diferentes linguagens, “valorizando aspectos relacionados à diversidade cultural e, o mundo do trabalho, garantindo a apropriação de conhecimentos e direitos que contribuam para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2011, p. 9).

Para pensar os objetivos da alfabetização é necessário ter clareza das habilidades, competências e conhecimentos que desejamos obter como resultados do processo educativo. Para isso no início da formação e durante o seu decorrer é importante a discussão sobre o desenvolvimento das turmas com base nas habilidades indicadas na matriz de referência de avaliação do PBA, assim como a reflexão sobre os conceitos de emancipação e de autonomia, aprofundando a compreensão do trabalho que está sendo realizado junto aos alfabetizandos e adequando as práticas conforme as necessidades percebidas (BRASIL, 2011, p. 9).

Ainda que os mais elevados índices de analfabetismo encontrem-se no Nordeste, os outros estados, municípios e Distrito Federal podem aderir ao Programa, mesmo porque podemos identificar, de acordo com o documento “Estatísticas sobre Analfabetismo no Brasil: Audiência Pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal”, que 56,3% da população analfabeta em números totais encontram-se concentradas nos estados: da Bahia (1.797.145 pessoas analfabetas), de São Paulo (1.313.461 pessoas analfabetas), Minas Gerais (1.183.081 pessoas analfabetas), Pernambuco (1.157.158 pessoas analfabetas) e Maranhão (974.267 pessoas analfabetas), o que justifica a abrangência do Programa nas demais regiões, tendo em vista que o analfabetismo, apesar de estar concentrado e apresentar taxas elevadas em regiões do Nordeste, quando o analisamos em números totais, verificamos que este está presente nas demais áreas, como no estado de São Paulo sendo o segundo com maior quantidade de pessoas analfabetas do país, conforme verificamos no quadro abaixo:

**Quadro 4. Distribuição dos analfabetos de 15 anos ou mais entre as Unidades da Federação – Brasil 2012**

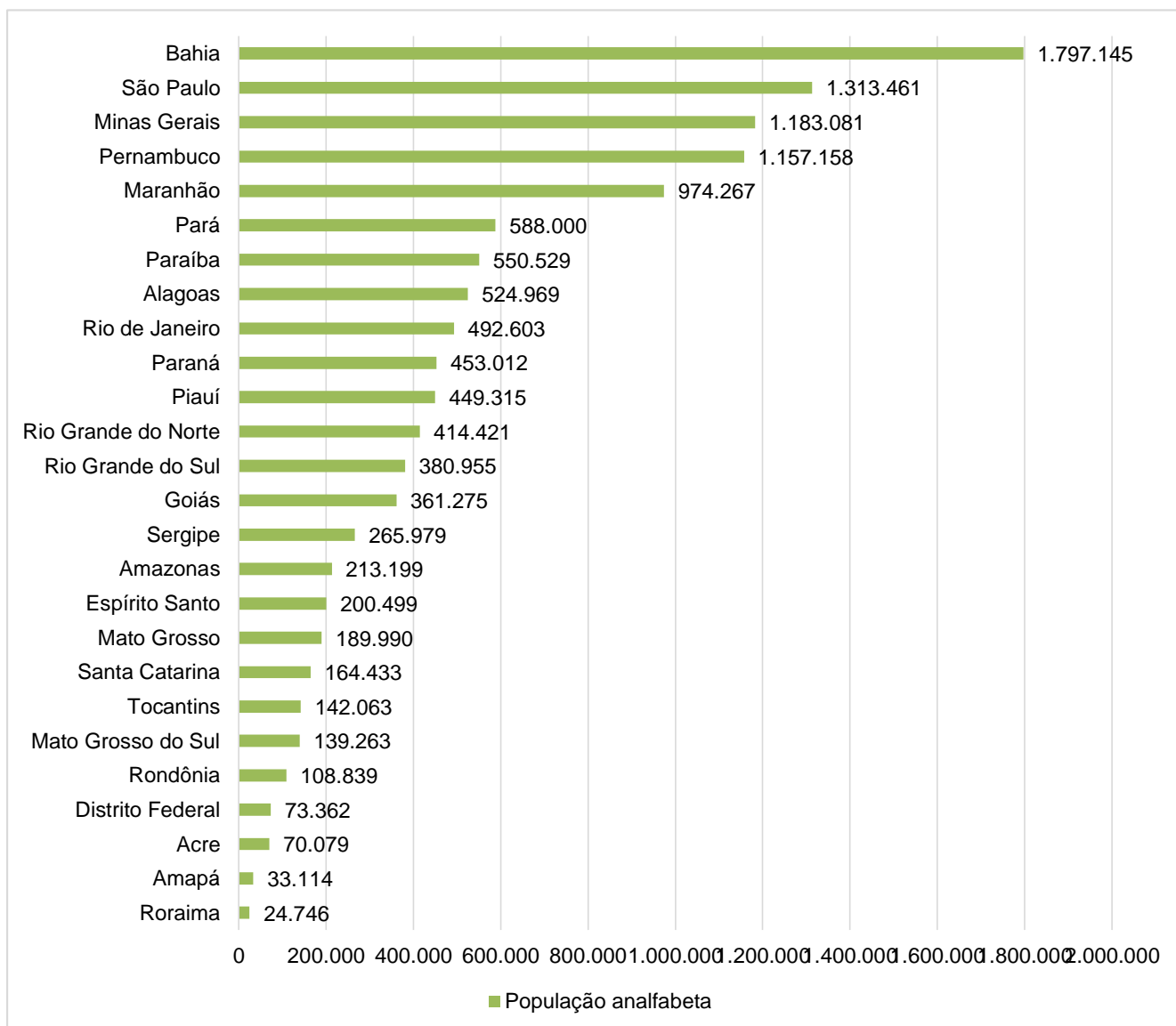
Estado	População com 15 anos ou mais
	Total Analfabeta
Bahia	1.797.145
São Paulo	1.313.461
Minas Gerais	1.183.081
Pernambuco	1.157.158
Maranhão	974.267

Pará	588.000
Paraíba	550.529
Alagoas	524.969
Rio de Janeiro	492.603
Paraná	453.012
Piauí	449.315
Rio Grande do Norte	414.421
Rio Grande do Sul	380.955
Goiás	361.275
Sergipe	265.979
Amazonas	213.199
Espírito Santo	200.499
Mato Grosso	189.990
Santa Catarina	164.433
Tocantins	142.063
Mato Grosso do Sul	139.263
Rondônia	108.839
Distrito Federal	73.362
Acre	70.079
Amapá	33.114
Roraima	24.746

Nota: Organizada por ordem decrescente de acordo com a população analfabeta em números absolutos.

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Estatísticas sobre analfabetismo no Brasil: Audiência pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/noticias/arquivos/2014/03/17/estatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil>.

**Gráfico 3. Distribuição dos analfabetos de 15 anos ou mais entre as Unidades da Federação – Brasil 2012**



Fonte: Elaboração própria.

A adesão ao PBA ocorre através de uma parceria com as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, que fazem a mediação da adesão, monitoramento, preparação e organização de planos e metas, utilizando-se dos dados do Censo Escolar para este fim.

Com caráter contínuo, o PBA visa dar condições e incentivos para o ingresso dos alfabetizados egressos em salas de Educação de Jovens e Adultos, em uma tentativa de diferenciação das demais campanhas de alfabetização já existentes, visando a contribuição ao “esforço educacional do País”, integrando a política pública de jovens e adultos.

Neste sentido, o MEC tem intensificado ações que propiciem a aproximação institucional do PBA com as ações de EJA desenvolvidas pelos Sistemas Públicos Estaduais, Distrital e Municipais, induzindo o debate e as orientações necessárias acerca das propostas curriculares elaboradas pelos entes federativos, considerando suas experiências mobilizadoras, destinando recursos financeiros via FUNDEB para garantir a oferta pública de EJA, subsidiando estados, municípios e DF para o estabelecimento de metas de atendimento da população egressa do PBA, dentre outros (BRASIL, 2011).

O Programa Brasil Alfabetizado, para atingir os objetivos propostos e seu público alvo, vinculou à sua execução importantes órgãos, SECADI/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, EEx – Ente Executor (Secretaria de Educação do Município ou Distrito Federal), CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e estabeleceu como principais competências destes, segundo o artigo 5 da Resolução/CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013:

- Ao SECADI, fica a responsabilidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações através do Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), bem como prestar apoio técnico-pedagógico de ações e orientações de acesso e operacionalização do SBA e do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), o contato com as EEx também é encontrado aprovação e na análise do Plano Plurianual de Alfabetização (Ppalfa), na relação entre as EEx e o FNDE/MEC, nos cálculos do fundos a serem repassados, na divulgação dos que estão habilitados para esse repasse financeiro (através de publicação no Diário Oficial da União e na internet) e analisar as prestações de contas advindas das EEx, nos apontamentos de irregularidades das metas físicas, monitoramento e acompanhamento da execução do PBA, articulação entre o FNDE/MEC e a Equipe Gestora Municipal e dos bolsistas do Programa, e a informar ao FNDE/MEC seja qual for as irregularidades que possam existir referentes as normas da presente Resolução.
- Quanto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, ficam sancionadas as seguintes funções: organização dos atos normativos do Programa, juntamente com o SECADI/MEC, prestação de assistência técnica às EEx quanto à utilização e execução dos recursos financeiros, bem como efetivar a transferência destes recursos, efetuar o pagamento dos bolsistas (através do cartão-benefício emitido por este órgão) e monitorar a efetivação de créditos destes, receber e analisar financeiramente as prestações de contas das EEx referente ao repasse de recursos.

- Os Entes Executores (Secretarias municipais) devem indicar o responsável pela administração do Programa no município, o gestor local do PBA seguindo os pré-requisitos definidos, aderir ao Termo de Adesão do Programa e fazer a revalidação deste, organizar e responder o Plano Plurianual de Alfabetização, garantir a disponibilidade para o gestor local da equipe técnico-pedagógica para a execução do Programa, realizar a localização, identificação e o cadastramento do público alvo para o ingresso ao PBA, selecionar os alfabetizadores e os coordenadores-alfabetizadores das turmas, e caso seja necessário, os tradutores-intérpretes de Libras, realizar e garantir a formação continuada dos alfabetizadores e a participação destes, monitorar o pagamento dos bolsistas para que não haja irregularidades e através do SGB autorizar o pagamento destas bolsas e acompanhar a liberação dos lotes mensais, garantir o incentivo dos alfabetizandos para a continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos e encaminhar os egressos entre 18 e 29 anos para o Projovem; alimentar no SBA informações referentes à situação das turmas (término destas e situação dos alfabetizandos) e sempre que houver qualquer alteração nas informações outrora cadastradas relativas às turmas, ao gestor, os alfabetizadores, as turmas e os alfabetizandos, monitorar e registrar as frequências dos alfabetizadores e alfabetizandos, receber e aplicar os recursos financeiros repassados pelo FNDE/MEC e garantir a aplicação deste, bem como prestar contas deste recurso ao FNDE/MEC.
- À Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos fica a responsabilidade de fornecer assistência e auxílio à SECADI/MEC na elaboração das políticas educacionais e no acompanhamento das ações, na análise dos planos estaduais apresentados pelos EEx, e na formulação das diretrizes e funcionamento das Comissões Estaduais de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

O financiamento destinado as ações do Programa é transferido às EEx e destina-se às seguintes atividades: contratação de entidade formadora dos alfabetizadores, compra de materiais, aquisição ou reprodução e distribuição de material pedagógico, gêneros alimentícios e transporte. Os valores são calculados de acordo com a quantidade de alfabetizandos e alfabetizadores previstos pela EEx, através do seguinte cálculo:  $VA = \{ [(Ar/10) \times 250 \times m] + [(Au/20) \times 250 \times m] \} \times 0,50$ , onde:

VA: valor de apoio

Ar: número de alfabetizandos da zona rural

Au: número de alfabetizandos da zona urbana

10: número médio referencial de alfabetizandos nas salas de aula rurais

20: número médio referencial de alfabetizandos nas salas de aula urbanas 250: valor, em R\$, da bolsa de referência

m: número de meses do Programa por parceiro.

Como o financiamento é efetuado de acordo com uma meta estabelecida para o Programa, caso esta não seja cumprida, o valor é abatido no ano seguinte, como segue no exemplo do documento de orientações sobre o programa Brasil alfabetizado:

Se no PPALFA de determinado ano o Ente cadastrou como meta 100 alfabetizandos e só conseguiu atingir 90, no ano seguinte caso o Ente cadastre 100 novamente, o FNDE só repassará recursos para 90, assumindo que o Ente tenha acumulado os recursos disponibilizados para os 10 alfabetizandos restantes do ano anterior (BRASIL, 2011, p.10).

Porém, caso exceda a quantidade de alunos no programa, estes são de responsabilidade financeira exclusiva do EEx.

Já a remuneração ao corpo docente envolvido no PBA é realizada através de voluntariado e recebimento de bolsas de auxílio para estes, sendo estes nomeados de “alfabetizadores” e não professores, relacionado com a não obrigação de possuir Ensino Superior em Licenciatura, conforme podemos verificar nos requisitos mínimos para a seleção dos alfabetizadores presentes no Art. 10, § 2º “I - ser preferencialmente professor de rede pública de ensino; II - **possuir, no mínimo, certificado de conclusão de nível médio**; III - ser capaz de desempenhar todas as atividades descritas para os alfabetizadores no Manual Operacional do PBA (Anexo I)” (BRASIL, 2013, p. 10), sendo o valor desta diferenciado conforme o tipo em que se enquadra, atualmente os valores são (de acordo com a Resolução nº 52/2013):

Bolsa Classe I, para o alfabetizado e alfabetizador tradutor-intérprete de Libras de apenas uma turma ativa – R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais

Bolsa Classe II, referente ao alfabetizador de uma turma ativa de população carcerária ou jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas – R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais

Bolsa Classe III, referente ao alfabetizador e alfabetizador tradutor-intérprete de Libras que atuam em duas turmas ativas – R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais



Bolsa Classe IV, destinadas aos alfabetizadores-coordenadores de turmas de alfabetização ativas – R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais

Bolsa Classe V, para o alfabetizador que atue em duas ou mais turmas ativas formadas por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas – R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais) mensais, e,

Bolsa Classe VI, para o alfabetizador-coordenador que atue com pelo menos duas turmas compostas por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas – R\$ 800,00 (oitocentos reais) mensais (BRASIL, 2013).

**Quadro 5. Relação entre os valores das bolsas auxílio dos alfabetizadores voluntários do PBA ao salário mínimo e Piso Salarial de Professores (Pedagogia/Magistério).**

	<b>Bolsa Classe I</b>	<b>Bolsa Classe II</b>	<b>Bolsa Classe III</b>
Requisitos mínimos para participação	Nível Médio	Nível Médio	Nível Médio
Forma de ingresso	Processo Seletivo	Processo Seletivo	Processo Seletivo
Valor da Bolsa	R\$ 400,00	R\$ 500,00	R\$ 600,00
Salário mínimo vigente <sup>1</sup>	R\$ 678,00	R\$ 678,00	R\$ 678,00
% da relação Bolsa X Salário Mínimo <sup>2</sup>	59%	74%	88%
Piso Salarial Professor (Pedagogo) <sup>2 3</sup>	R\$ 974,57	R\$ 974,57	R\$ 974,57
% da relação Bolsa X Piso Salarial	41%	51,3%	61,5%

Notas: 1. Considerando o salário mínimo do ano de 2013, ano da resolução que estabelece os valores das bolsas.

2. Valores Aproximados.

3. Considerando o piso salarial do Ensino Fundamental, com carga horária máxima de 22h semanais, para o ano de 2013, segundo o Sindicato de Professores de São Paulo.

Considerando a relação entre o valor da bolsa auxílio para os alfabetizadores do PBA, constatamos que há uma defasagem tanto em relação ao salário mínimo, quanto ao piso salarial de professores do ensino fundamental I, conforme podemos verificar no quadro 5. E apesar dos requisitos para o ingresso no Programa seja de ensino médio, não podemos degradar o trabalho realizado pelos alfabetizadores e que necessitam estar a nível de ensino superior para que atinja resultados favoráveis de alfabetização.

Para que seja possível atuar no Programa, o voluntário primeiramente deve ser aprovado por meio de processo seletivo realizado pelas EEx e publicado através de edital público, participar das etapas de formação de alfabetizadores além de desenvolver e comprovar todas as suas ações dentro das atribuições no Programa de alfabetização, esteja vinculado à gestão local com o cadastramento de seus dados no SBA – Sistema Brasil Alfabetizado. Quando o voluntário

é alfabetizador-coordenador, este deve estar vinculado à uma quantidade mínima de 5 turmas de alfabetização, e no máximo 9 turmas.

Os princípios que norteiam a formação dos coordenadores e alfabetizadores no PBA estão definidos no documento “Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores” (BRASIL, 2011) da seguinte forma: Formação permanente, controle social das ações do PBA, seleção de alfabetizadores com base em critérios técnicos-pedagógicos e compromisso com o social, construção coletiva do conhecimento, valorização das experiências dos sujeitos, respeito à diversidade, respeito às especificidades, indissociabilidade da teoria e da prática, compromisso político-social, ações transformadoras da realidade social, autonomia dos sujeitos e fortalecimento das identidades culturais. O PBA segundo o MEC, deve ser entendido como política pública da EJA com aspecto de continuidade e educação ao longo da vida, deve haver diálogo e articulação entre as instituições formadoras e os gestores do Programa, as concepções pedagógicas e os referenciais teóricos, metodológicos e avaliativos devem ter uma perspectiva de formação crítica e emancipadora, privilegiando metodologias que favoreçam a observação, produção, registro e memórias e a teorização e análise da prática. Portanto, haverá uma formação inicial e uma formação continuada dos profissionais envolvidos ativamente com o Programa Brasil Alfabetizado, tendo como objetivo a articulação das “experiências práticas pedagógicas e culturais vivenciadas pelos alfabetizadores sejam incorporadas como elementos de reflexão sobre a ação desenvolvida, possibilitando adequá-la às necessidades e expectativas dos alfabetizandos” (p. 11-12).

No quadro abaixo podemos verificar as taxas de analfabetismo de acordo com os censos durante o período de realização do programa.

**Quadro 6. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais– Brasil 2000/2013**

Ano	População com 15 anos ou mais	
	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
2000	16,2 milhões	13,6%
2010	13,9 milhões	9,6%
2013	13,3 milhões	8,5%

Fonte: IBGE, PNAD.

Realizando uma análise dos índices de analfabetismo desde a implantação do PBA, podemos verificar que no ano de 2000, três anos antes da implantação do Programa Brasil Alfabetizado o percentual de analfabetismo na população de 15 anos ou mais era de 13,6

enquanto no ano de 2013, houve uma redução de 5,1 pontos percentuais, conforme quadro acima. Uma redução lenta tendo em vista a luta em reduzir a zero as taxas de analfabetismo até o ano de 2017, como previsto nos passos iniciais do Programa.

### **3.2. Execução do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP**

Outrora denominada Aracoara (ará = dia, coara = toca/morada) e povoada pelos índios Guaianá, o território ao qual atualmente pertence ao município de Araraquara foi descoberto no século XVIII por um astrônomo português em meio a sua viagem de exploração do rio Tietê. Quando avistou o local, o efeito produzido pela luz refletida fez com que imaginasse uma grande cidade. A província avistada abrangia desde a margem direita do Rio Piracicaba até os extremos do norte e oeste do estado de São Paulo e por dois momentos foi caminho de importantes rotas, primeiro na descoberta de ouro no Mato Grosso no início do século XVIII e posteriormente na Guerra do Paraguai, de 1864 a 1870, o que incentivou o povoamento do local. “Mas a conquista propriamente dita se deu com a tomada de posse das terras pelos brancos, entre eles Pedro José Neto, que segundo os registros parece ter sido o primeiro a se estabelecer na região, em 1790” (IBGE, 2013, p.1).

Em 1811, a população local era constituída por 82 pessoas, a economia girava em torno da agricultura de subsistência e da criação de gado, a mão-de-obra era realizada por escravos, camaradas, agregados e pelos donos das terras. Os proprietários das terras tornaram-se o grupo dominante da região, e aos poucos a agricultura principal foi a cana-de-açúcar, posteriormente o café, a laranja, e o que predomina atualmente é a laranja e a cana-de-açúcar (IBGE, 2013, p.1).

Distrito do município de Piracicaba, denominada São Bento de Araraquara através do Alvará de 30 de outubro de 1817, conquista a condição de vila em 1832. Em 1889 foi elevado à condição de cidade, e ganhou o nome de Araraquara através da Lei Provincial nº 7, de 06 de fevereiro.

Localizada no centro do estado de São Paulo, a 277 quilômetros da capital, Araraquara possui uma população estimada em 208.662 habitantes (IBGE, 2010), a economia baseia-se na agroindústria de laranja e cana-de-açúcar, e possui outros ramos econômicos de destaque, como metal-mecânico, a indústria têxtil, tecnologia de informação, aeronáutico e serviços.

Apesar de grande desenvolvimento econômico, o município de Araraquara ainda conta com índice de analfabetismo considerável, segundo informações do Censo de 2010 (IBGE), o

índice de analfabetismo abrangia 3,62% da população de 15 anos ou mais, o que representa 6.161 pessoas analfabetas em números absolutos.

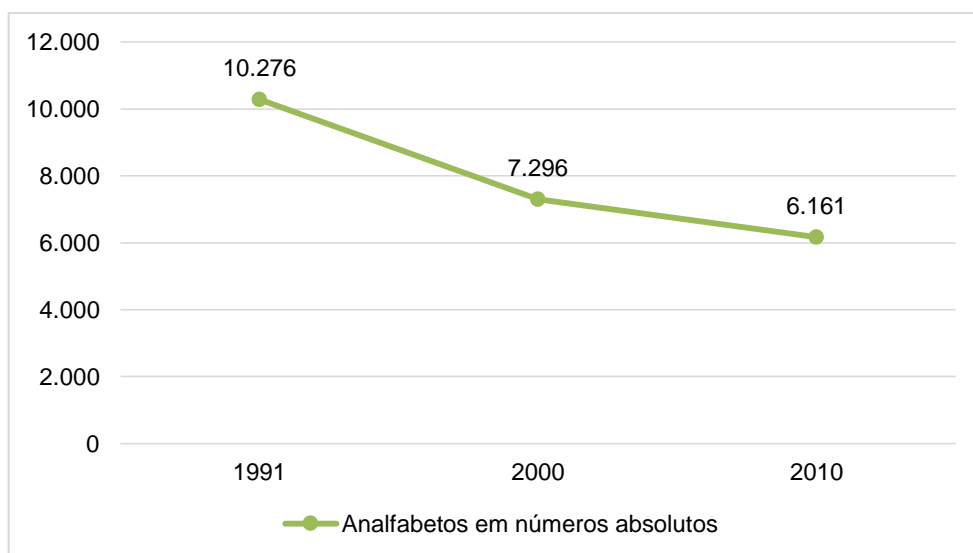
Comparando o índice de analfabetismo com os dados de 2000 (IBGE), verificamos que houve uma diminuição da taxa, que de 5,2% caiu em torno de 1,5 pontos percentuais, ao passo que em 2000 a cidade possuía 7.296 pessoas analfabetas (considerando a mesma faixa etária), com isso averiguamos que em 10 anos tivemos uma diminuição em números absolutos de 1.135 pessoas analfabetas. E em relação ao ano de 1991, em 19 anos tivemos uma queda de 5 pontos percentuais, e verificamos que da década de 1990 a 2000, a queda foi maior que no período de 2000 a 2010. Mesmo em velocidade lenta, as taxas de analfabetismo no município estão em declínio, conforme podemos verificar no quadro e gráfico abaixo.

**Quadro 7. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Araraquara/SP 1991/2010**

Ano	População com 15 anos ou mais		
	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1991	118.476	10.276	8,6
2000	140.284	7.296	5,2
2010	184.899	6.161	3,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991, 2000, 2010.

**Gráfico 4. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Araraquara/SP 1991/2010**



Fonte: Elaboração própria.

O município de Araraquara até o ano de 1998 mantinha como responsabilidade tão somente a Educação Infantil, nas modalidades creche e pré-escola, através de sua Secretaria Municipal de Educação, ficando como competência do Estado o atendimento da totalidade do

Ensino Fundamental e Médio, inclusive EJA. Com a Lei nº 4938/97, que inicia o processo de Municipalização do Ensino Fundamental em Araraquara, as escolas Estaduais Rafael de Medina, Olga Ferreira Campos e Hermínio Pagoto passam a ser geridas pelo Município. Com isso, paulatinamente a Secretaria Municipal de Educação amplia sua rede de atendimento, bem como constrói escolas municipais nos anos seguintes para formar sua própria Rede de Ensino e passa a atuar nas quatro primeiras séries do ensino Fundamental, inclusive com oito classes de EJA.

Paralelamente a essa política institucional, uma Organização Não Governamental da cidade, denominada PROEAJA<sup>13</sup>, atuou com trabalho voluntário, baseado na Lei Federal 9608/98, em um projeto educativo de alfabetização de adultos, de caráter popular, com o objetivo da erradicação do analfabetismo no Município, na primeira década deste milênio. Observa-se então, até o ano de 2001 que não houve uma ação conjunta entre o poder público com outras entidades que tinham o mesmo objetivo.

Visando unificar ações de alfabetização de adultos, entre o poder público e demais entidades com objetivos afins que atuavam nesta área, a Câmara Municipal de Araraquara aprova a Lei nº 5.748, de 21 de dezembro de 2001, instituindo o PROGRAMA MOVA-ARARAQUARA e, através de convênio com a ONG PROEAJA, desvincula o EJA do Programa Municipal de Educação "transferindo" para esta entidade a tarefa de alfabetização de Adultos. Observamos em registros do PROEAJA que durante os dois anos seguintes, além da alfabetização de adultos a organização atuou também em um programa na modalidade supletivo de Ensino Fundamental, sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação. Também em 2001 a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara amplia seu processo de municipalização do Ensino Fundamental entendendo-o para as quatro últimas séries (5<sup>oa</sup> a 8<sup>a</sup>), e em 2006 é criado o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos “Irmã Edith” (NEJA), visando estabelecer definitivamente uma política municipal de EJA em todo o Ensino Municipal. Mesmo com a criação do NEJA, a tarefa de alfabetizar adultos continuou sob a responsabilidade do Programa MOVA conveniado com o PROEAJA. Em 2007, o município faz parceria com o Governo Federal, assinando a adesão ao Programa do Ministério da Educação denominado "Brasil Alfabetizado", visando a inclusão de mais um parceiro para o Programa MOVA – ARARAQUARA e a possibilidade de ampliar a oferta de vagas de alfabetização.

---

<sup>13</sup> - PROEAJA, ou Projeto de Educação de Adultos e Jovens de Araraquara é uma Organização Não Governamental fundada em 1998 por iniciativa de uma freira franciscana, com o objetivo de desenvolver ações para a erradicação do analfabetismo no Município.

Como mencionado no quadro 7 e gráfico 4, o município de Araraquara mantém um declínio nas taxas de analfabetismo, essa redução percentual poderia ser explicada, a priori, como resultado de esforços de vários agentes de políticas públicas ou entidades não governamentais. No entanto, somente um estudo mais aprofundado, e com análise completa dos dados e relatórios dessas ações, é que poderemos estabelecer as causas desses índices regredirem na primeira década deste milênio. Não se pode ignorar a possibilidade de que a mortalidade de muitos analfabetos tenha contribuído para esse resultado já que existe uma maior concentração de analfabetos entre as pessoas mais idosas. Também não podemos desconsiderar os movimentos migratórios como um fator relevante para explicar a persistência de um número significativo de adultos analfabetos.

Para além das análises gerais, é possível captar uma dinâmica interna da política de alfabetização por meio de alguns dados disponíveis na Secretaria Municipal de Educação, no site oficial do Ministério da Educação, especificamente sobre o Programa Brasil Alfabetizado, e também em arquivos do PROEJA, entidade já mencionada neste trabalho.

Podemos verificar que os alunos matriculados no programa encontram-se em número muito inferior à quantidade de analfabetos existentes no município.

#### **Quadro 8. Alunos matriculados no Programa Brasil Alfabetizado – 2009/2014<sup>14</sup>**

<b>Ano</b>	<b>Alunos Matriculados</b>
2009	441
2010	349
2011	381
2012	427
2013	414
2014	308

Fonte: SBA- Sistema Brasil Alfabetizado

A quantidade de alunos matriculados no período de 2009 a 2011 mantém um ritmo decrescente, apesar de haver um salto de 2011 para 2012, as matrículas voltam a decrescer até o ano de 2014, sendo o ano de 2009 com maior quantidade de matrículas. Comparando com a população analfabeta no ano de 2010, que abrangia 6.161 adultos e adolescentes a partir de 15 anos, a procura pelo programa se deu em apenas 349 matrículas, o que abrange aproximadamente 5,6% desta população analfabeta. E devemos levar em consideração que nem

<sup>14</sup> Consultados em dezembro/2014, o sistema não possuía os dados anteriores ao ano de 2009.

todos os alunos matriculados são aprovados. No ano de 2010, dos 349 matriculados, apenas 54 foram aprovados, o que corresponde a menos de 1% da população analfabeta do município.

**Quadro 9. Alunos aprovados no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado de 2009 à 2012**

Ano	Matriculados	Total de aprovados	Taxa de aprovados
2009	441	23	5,21 %
2010	349	54	15,47 %
2011	381	195	51,18 %
2012	427	173	40,51 %

Em contraposição à queda da quantidade de matriculados, como se pode perceber, ocorre um “salto” no total de aprovados, que em 2009 foi de apenas 5,21% e em 2011 abrangeu 51,18%, e em números totais, em 2011 houve 172 pessoas alfabetizadas a mais que em 2009.

Observamos que entre os anos 2009 a 2012 foram matriculados 1598 alunos, porém foram alfabetizados somente 442, equivalendo a 27,6% dos matriculados, mobilizando em média 30 alfabetizadores e 4 coordenadores por ano. Vale ressaltar que os bolsistas que atuam como professores alfabetizadores no ano 2012 têm idade entre 21 e 60 anos e a maioria possui ensino superior.

Em 2010, a Prefeitura Municipal de Araraquara faz uma parceria com a FCL/UNESP/Araraquara por intermédio da FUNDUNESP<sup>15</sup> com o objetivo de realizar a formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores do Programa. Por meio dessa parceria tem sido feito um trabalho de formação que engloba tanto a formação inicial, realizada através de um planejamento semestral, quanto a formação continuada, que ocorre por meio de encontros periódicos (geralmente mensais) e visitas às salas de aula. Alguns temas norteadores têm sido trabalhados nesses Encontros de Formação: 1) Histórico de EJA no Brasil e do Programa Brasil Alfabetizado, 2) Análise social com implicações em EJA (cultura e processo de aprendizagem, fluxos migratórios, cidadania, possibilidade de continuidade de escolarização, etc.) 3) Fundamentação teórica da alfabetização (métodos de alfabetização e as contribuições de Paulo Freire (os temas e palavras geradoras), o pensamento dialético na alfabetização de adultos, a relação entre oralidade e escrita e as variedades lingüísticas regionais e sociais, com ênfase no combate ao preconceito lingüístico. 4) Estratégias de combate ao

---

15 - A FUNDUNESP é uma fundação de apoio à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

analfabetismo (índices oficiais de analfabetismo nos últimos 10 anos no Brasil, na região e no município de Araraquara especificamente). 5) A importância do planejamento.

Esses temas são abordados com o grupo de professores e supervisores por meio de um diálogo aberto, no qual as questões e problemas da realidade local emergem e são debatidos coletivamente. Com isso tem sido possível construir um diagnóstico dos problemas enfrentados e (re) orientar as práticas pedagógicas nas salas de aula de alfabetização com o acompanhamento e supervisão de técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Dentre os principais problemas apontados pelos alfabetizadores e supervisores, podem ser destacados:

- a) A falta de materiais didáticos mais adequados aos alunos que se encontram na fase realmente inicial do processo de alfabetização. Existe uma percepção dos professores de que o livro didático fornecido pelo MEC como parte do programa Brasil Alfabetizado pressupõe um certo grau de domínio da linguagem escrita, o que dificulta o trabalho pedagógico com os adultos iniciantes.
- b) A precariedade das condições de alguns espaços físicos. Em determinados bairros ocorreram dificuldades para utilizar escolas públicas para as aulas, exigindo mudança de local e restrições de horário para as aulas.
- c) As dificuldades específicas de alguns educandos que apresentam necessidades especiais ou problemas de aprendizagem que não foram trabalhados ou sequer diagnosticados no ensino regular.
- d) A dificuldade para manter a motivação dos alunos ao longo do ano. Em algumas salas de aula foram constatados índices de evasão muito altos, ao passo que em outras esse número é reduzido. Esses dados sugerem que as atitudes e ações dos professores possuem um impacto significativo na frequência e permanência dos alunos.

Em resposta a essas dificuldades, a equipe de supervisão e os coordenadores do processo formativo têm construído algumas estratégias de ação:

- a) A FCL/UNESP vem desenvolvendo e disponibilizando aos professores um material didático adaptado ao processo de alfabetização inicial, com temas e textos adequados ao educando adulto.
- b) Está em andamento uma análise mais detalhada das demandas de alfabetização por bairro e dos possíveis locais de oferta, de modo a compatibilizar melhor os locais de execução e a moradia dos alunos.



- c) Os processos de formação continuada têm dado um acompanhamento individual aos professores em suas demandas e dificuldades, além de buscar um debate sobre seu papel e responsabilidade social e pedagógica.

A parceria ocorrida com a FCL/UNESP pode ser destacada como uma das principais causas do aumento do número de aprovados pelo Programa Brasil Alfabetizado.

Apesar deste acréscimo, novamente abordamos o baixo índice de abrangência do PBA no município de Araraquara, porém é nítida a queda do índice, sendo que em junho de 2014 a cidade recebeu do MEC o selo de município livre do analfabetismo, selo este destinado a municípios com 96% de alfabetização, ou seja, índice menor do que 4% de analfabetismo. Portanto, devemos considerar que outras ações estão influenciando na queda da taxa de analfabetismo no município.

Ponderando a taxa de analfabetismo segundo a faixa etária, podemos verificar que o maior índice de analfabetos encontra-se na faixa etária de 60 anos ou mais, totalizando 3.394 em 2010 (conforme o Quadro 8). Dos 6.161 analfabetos que o município possuía no mesmo ano (Quadro 5), 55% dos encontra-se nesta faixa etária e 29% encontra-se na faixa etária de 40 a 59 anos.

**Quadro 10. População analfabeta segundo grupos de idades, a partir de 15 anos – Araraquara/SP - 2010**

<b>Grupos de Idade</b>	<b>Total de analfabetos</b>	<b>Taxa de analfabetismo na faixa etária</b>
15 a 24 anos	285	0,8 %
25 a 39 anos	793	1,5 %
40 a 59 anos	1.789	3,3 %
60 anos ou mais	3.394	11,3 %

Fonte: IBGE, 2010.

Ao analisarmos os dados de mortalidade no município de Araraquara/SP, verificamos que dentro dos anos de 2000 a 2010 a mortalidade na faixa etária de 60 anos ou mais foi de 1.430 analfabetos, de acordo com o SIM - Sistema de Informação de Mortalidade da Secretaria de Vigilância Epidemiológica do Ministério da Saúde, conforme quadro abaixo. Dado este que explica parte da queda do analfabetismo de 7.296 analfabetos na população de 15 anos ou mais em 2000, para 6.161 em 2010.

**Quadro 11. Mortalidade na faixa etária de 60 anos ou mais no município de Araraquara/SP por Escolaridade (anos de estudos) – 2000 a 2010.**

Ano	Total	Analfabetos	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 a 11 anos	12 anos e mais	Ignorado
2000	975	119	180	25	24	19	608
2001	1021	138	223	50	13	19	578
2002	1081	136	234	81	08	20	602
2003	998	129	240	46	13	22	548
2004	1067	118	258	70	26	19	576
2005	1010	96	278	86	17	24	509
2006	1097	134	296	111	23	31	502
2007	1118	131	377	151	29	28	402
2008	1122	144	350	184	29	38	377
2009	1200	163	298	225	64	61	389
2010	1206	122	453	174	71	52	334

Fonte: Elaboração própria.

**Gráfico 5. Mortalidade na faixa etária de 60 anos ou mais no município de Araraquara/SP por Escolaridade (anos de estudos) – 2000 a 2010 (por porcentagem).**



Fonte: Elaboração própria.

Nota: Excluindo a escolaridade ignorada.

No quadro e gráfico acima, podemos verificar de acordo com o cruzamento de dados de mortalidade e escolaridade na faixa etária de 60 anos ou mais, que aproximadamente 22,1% dos óbitos ocorridos no período de tempo de 2000 a 2010 são analfabetos, e que 49,2% possuem

de 1 a 3 anos de estudos, ou seja analfabetos funcionais, e juntos correspondem a mais da metade dos óbitos ocorridos.

**Quadro 12. Mortalidade segundo grupos de idade e anos de estudos – Araraquara/SP – 2000 a 2012.**

Grupos de idade	Grupos de Anos de Estudos				
	Analfabetos	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 aos 11 anos	12 anos e mais
<b>40 a 49 anos</b>	49	412	306	153	73
<b>50 a 59 anos</b>	107	708	463	194	139
<b>60 a 69 anos</b>	296	1073	603	200	132
<b>70 a 79 anos</b>	532	1361	621	213	183
<b>80 anos e mais</b>	866	1452	717	218	153

Fonte: Elaboração própria.

A educação é uma forte aliada da saúde, “as pessoas que recebem educação estão melhores informadas sobre as doenças, tomando medidas de prevenção, reconhecendo rapidamente os sintomas das doenças e recorrem mais cedo para os serviços de assistência médica” (Traduzido) (UNESCO, 2014, p.19). Sendo assim, a educação é um meio eficaz de realizar uma intervenção na área da saúde, trazendo para a população mais qualidade de vida.

Essa intervenção pode ocorrer em várias situações, como destaca a UNESCO no Relatório *Enseñanza y aprendizaje: lograr localidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT*, dentre os anos de 1990 a 2009, 2,1 milhões de crianças com menos de 5 anos de idade foram salvas graças à melhor educação de suas mães, “se todas as mulheres concluíssem a educação primária, 15% da mortalidade infantil diminuiria nestes países<sup>16</sup>. E se todas terminassem o ensino secundário seria reduzido em 49%, o que significa 2,8 milhões de vidas por ano aproximadamente”, a educação das mães influencia diretamente na qualidade de vida delas e de seus filhos, tanto no diagnóstico de doenças quanto na prevenção, quanto maior o nível de escolaridade dos pais, menor os índices de mortalidade infantil, a “educação de uma mãe desempenha papel não menos essencial para a sua própria saúde que para a saúde de seus filhos”. Também como fator importante na conscientização, a educação ajuda a reduzir a incidência de doenças infecciosas através da prevenção, além de reduzir a desnutrição (Traduzido) (UNESCO, 2014, p.18).

<sup>16</sup> Países de renda baixa e renda média baixa.

Embora outros estudos mais detalhados devam ser realizados e dados mais detalhados devam ser obtidos para que seja realizada um aprofundamento na relação entre saúde e educação, Estes dados que nos levam a entender que a educação é essencial para a qualidade de vida, e consequentemente para uma vida longa e saudável. Portanto, não podemos negar a importância do investimento em políticas públicas de educação de jovens e adultos e na redução dos índices de analfabetismo.

E referente ao município de Araraquara, o que se pode perceber é que o ritmo de redução do analfabetismo produzido diretamente a partir das ações do PBA em Araraquara tem estado muito aquém do que seria necessário para que fosse garantido o direito constitucional de acesso ao ensino fundamental a todos os cidadãos, embora estas ações possuam uma indiscutível relevância educacional e social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo é um problema que continua presente em nosso país, porém nem sempre são discutidas as raízes desse problema e as tentativas já realizadas de resolver a questão. Ao nos concentrarmos nos aspectos que envolvem o tema, é essencial que a reflexão pedagógica não questione somente a metodologia utilizada nas escolas, mas sim compreenda o contexto mais amplo das políticas públicas em que o trabalho do alfabetizador se insere e que estão além da sala de aula, gerando obstáculos que fazem com que as pessoas se mantenham excluídas do espaço escolar.

Olhar para o universo da alfabetização e do analfabetismo no Brasil com articulação nos fatores socioeconômicos e culturais, nos faz decifrar os números envolvidos, como taxas e números absolutos. Por muito tempo o analfabetismo não era visto como um fator de impedimento para a realização de muitas atividades cotidianas, nem alvo de preconceito. Mesmo as pessoas pertencentes à alta sociedade não eram alfabetizadas. Essa necessidade surgiu principalmente após a urbanização e industrialização da sociedade, não apenas brasileira. Tendo em vista que um dos principais condicionantes de manutenção do analfabetismo é a possibilidade que uma parcela da população tem de sobreviver apesar da sua condição de analfabetos, ou seja, sobrevivem materialmente, e por isso a alfabetização não se configura como necessidade, portanto, podemos diagnosticar que nos municípios em que a economia ainda possui uma base agrícola, com forte estratificação social, como é o caso de Araraquara, encontram maiores dificuldades para avançar na superação definitiva do analfabetismo.

A partir do momento em que a necessidade de alfabetização vai se tornando evidente no Brasil, começaram a surgir nas falas de intelectuais e políticos a necessidade de reforma e implantação de um sistema educacional que garanta a “erradicação” do analfabetismo. Programas, projetos, campanhas e movimentos são lançados com a pretensão de atingir esse objetivo.

Entretanto a abordagem da história da consolidação da educação e do sistema educacional no Brasil mostram muitos ideários e políticas públicas envolvidas na aspiração ao direito de saber ler e escrever, porém com um rol de discursos que não se realizam, políticas que não cumprem seus objetivos e metas não atingidas no que diz respeito a alcançar a superação do analfabetismo, sempre postergada para um horizonte futuro.

Ao final desses períodos de execução dos diversos programas e projetos, os alvos e fins a que se destinavam (independente do objetivo primordial não ser aquele colocado nos papéis)

não conseguem ser alcançados. Evidentemente, encontramos resultados consideráveis nestas campanhas. No entanto elas encontram limites nas estruturas sociais que produzem e perpetuam o analfabetismo.

Ao verificarmos os indicativos de analfabetismo, não podemos nos esquecer de que para o IBGE, nas suas estatísticas, são consideradas como pessoas alfabetizadas todas aquelas que são capazes de ler e escrever apenas um simples bilhete no seu idioma. Porém, sabemos que no mundo contemporâneo saber apenas ler e escrever poucas palavras não é o suficiente para conviver em igualdade na sociedade, viver com as condições básicas que se tem direito. Por isso, há o conceito de analfabeto funcional, que é aquele que possui menos de quatro séries de estudos concluídas, onde se diz ser mais apropriado para a realidade econômica e tecnológica, o que faz com que o número de analfabetos eleve-se ainda mais.

Entendendo-se o direito ao aprendizado do ler e escrever vai além da posse das “primeiras letras” e requer a apreensão dos significados e do entendimento global do que se lê, estamos uma distância grande de cumprir com o direito e dever à educação, já que além dos 13,9 milhões analfabetos temos um universo de mais 29 milhões de analfabetos funcionais, o que deixa bem clara a necessidade de mudanças nas políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

No município de Araraquara/SP notamos que a taxa de analfabetismo é menor que as taxas do país (Brasil – 9,6% e Araraquara – 3,6%), porém isso não significa que o município está livre das condições que geram os analfabetos.

A execução do Programa Brasil Alfabetizado tem ajudado na redução dos níveis de analfabetismo, porém, é necessário, além de superar o analfabetismo, dar condições de continuidade aos estudos e oportunidades de emprego, para que todos possam desfrutar daquilo que possuem como direito, conforme previsto na atual Constituição brasileira.

Para tanto, alguns aspectos poderiam nortear as políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos:

1. Valorizar e profissionalizar os alfabetizadores. O PBA, assim como vários programas precedentes, parte do pressuposto de que professores sem formação teórica e técnica, atuando como voluntários, já estão capacitados a alfabetizar ou podem ser formados por meio de programas de educação continuada.

2. Inserir a alfabetização como parte inseparável da escolarização do jovem ou adulto. A alfabetização deveria ser concebida como o ano inicial do ensino fundamental, tal como ocorre na escola regular e não como um processo a parte. Por exemplo, no Núcleo Irmã Edith

em Araraquara são oferecidas todas as séries de EJA, mas a escola não possui condições de ofertar a alfabetização. Em outras escolas ou espaços em que ocorre a alfabetização não existem salas para a continuidade dos estudos dos adultos alfabetizados.

3. Desenvolver ações específicas voltadas para públicos que são excluídos ou tem dificuldade de acesso às políticas públicas de EJA: idosos, enfermos, portadores de necessidades especiais, migrantes, entre outros.

4. Colocar a Educação de Adultos em posição de igual prioridade na agenda educacional. Ao contrário do que ocorreu no passado, quando se acreditava que educar os adultos contribuía para que eles cuidassem melhor dos seus filhos, inclusive dando suporte para sua escolarização, nos últimos anos vem se firmando a crença de que a educação das crianças é a única prioridade válida, condenando assim os adultos e idosos a permanecerem na condição de analfabetos até o fim da vida.

Esta pesquisa procurou contribuir para uma reflexão mais profunda sobre as ações que pretendem eliminar o analfabetismo, tomando como exemplo o Programa Brasil Alfabetizado, que apesar de suas várias virtudes e méritos, reproduz deficiências já verificadas em outras iniciativas, o que mostra a necessidade de aprofundar uma abordagem histórica e crítica sobre essas políticas para que elas possam de fato cumprir os objetivos a que se propõem.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Azevedo de. O analfabetismo no Brasil. **Correio de S. Paulo**. Ano I. Número 184. São Paulo, capa, 14 de janeiro de 1933. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=720216&pagfis=957&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>> Acesso em: 25 de novembro de 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no século XX: o desafio da educação. **História da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 196.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “programa alfabetização solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL. História da educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>> Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 224.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 17 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4834.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4834.htm)> Acesso em: 12 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18)> Acesso em: 13 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 de setembro de 2014.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 52, de 11 de dezembro de 2013.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no ciclo 2013 do Programa. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/> > Acesso em: 17 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao programa Brasil alfabetizado:** elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. Brasília, abril de 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/> >

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Brasil Alfabetizado:** orientações sobre o programa Brasil alfabetizado. Atualização: Julho/2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 17 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação sobre mortalidade.** Disponível em: <<http://svs.aids.gov.br/cgi/ae/sim/>> Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o movimento de cultura popular. In: (Org.) Paulo Rosas. **Paulo Freire – educação e transformação social.** Recife, UFPE, 2002. P. 435 – 448. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-c.pdf> > Acesso em: 26 de novembro de 2014.

CURADO, Marcelo. Uma avaliação da economia brasileira no governo Lula. **Revista Economia & Tecnologia.** Ano 07, Volume Especial, 2011. Disponível em: < <http://www.economiaetecnologia.ufpr.br/revista/Especial%20Capa/Marcelo%20Curado.pdf> > Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 130.

FERREIRA JR., Amílrio. **História da educação brasileira:** da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Volume 1. 8ª edição. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, Inc., 1939. p. 157.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos, 1). Disponível em: < [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org) >. Acesso em: 24 de novembro de 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 9-15. (Preconceitos; v. 2).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais municipais**: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/tabelas\\_pdf/tab5.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab5.pdf)> Acesso em 15 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Séries históricas e estatísticas**. Disponível em: < <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/> > Acesso em: 30 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. Tabela: População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios. In: \_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2000**: resultados do universo. Disponível em: < [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab\\_munic.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/defaulttab_munic.shtm) > Acesso em: 19 de maio de 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador nacional de analfabetismo funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 13.

KLEIMAN, Angela B. **Exclusão social e alfabetização**. *Temas psicol.* [online]. 1993, vol.1, n.3, pp. 97-107. ISSN 1413-389X.

LUZ, José Baptista da. **Dicionário popular brasileiro**. 36ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1997. p. 30.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Massangana, 2010. 152p. (Coleção Educadores).

NASCENTES, Antenor. **Dicionário básico do português do Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Livraria Martins Editora S.A., 1949. p. 45.

OLIVEIRA, Cândido de. **Dicionário mor da língua portuguesa**. Volume 1. São Paulo: Livro Mor Editora Ltda., 1967. p. 171.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**. Volume 25, N. 2, Maio/Agosto 2009. P. 197-209. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317> > Acesso em 15 de dezembro de 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. Terceira parte: A Educação de Adultos. In: \_\_\_\_\_, **Educação popular e educação de adultos**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. p. 144 – 158.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre analfabetismo no Brasil**: audiência pública – Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal. Brasília: março, 2014. Disponível em: < <http://www12.senado.gov.br/noticias/Arquivos/2014/03/17/estatisticas-sobre-o-analfabetismo-no-brasil> > Acesso em: 15 de julho de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 67 à 101.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHRADER, Achim. **Métodos de pesquisa social empírica e indicadores sociais**. NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SOBOTTKA, Emil Albert Sobottka (ORGs). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** [Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003].

UNESCO. **Constituição da organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura**: Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Brasília, 2002. 11p. Disponível em: < <http://www.unesco.org.br> > Acesso em: 15 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Enseñanza y aprendizaje**: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT em el mundo. Paris, Francia, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>> Acesso em: 19 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **UNESCO**: O que é? O que faz? Ano: 2010. Disponível em: <

<http://unesdoc.unesco.org>> Acesso em: 15 de abril de 2014.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho; MENDONÇA, Rosa Helena. Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Corpus Documental

Seleção cronológica de documentos (Leis, decretos, ementas, resoluções, portarias, projetos, regimentos e/ou constituição) de âmbito municipal, contidos no site da Prefeitura Municipal de Araraquara/SP, em pesquisa com as palavras-chave EJA, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Analfabetismo, excluindo-se da classificação Finanças e Orçamentos e Administração do Patrimônio Público Municipal.

Número	Data	Classificação	Assunto
Lei nº 1.146	24/09/1962	Educação	Dispõe sobre a aplicação de porcentagem em benefício do ensino primário rural e em cursos de alfabetização de adultos.
Lei nº 1.219	29/04/1963	Educação	Dispõe sobre a erradicação do analfabetismo dentro do território do Município e dá outras providências.
Lei nº 1.750	16/10/1970	Educação	Autoriza o Executivo a celebrar convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, visando a erradicação do analfabetismo no Município, nos termos da Lei Federal no. 5379, de 15/12/1967.
Lei nº 1.751	16/10/1970	Educação	Autoriza o executivo a abrir um crédito adicional, especial, até o limite de Cr\$ 20.000,00 destinado a atender as despesas com a instalação e funcionamento do MOBREAL - Comissão Municipal do Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Lei nº 2.491	18/09/1979	Assistência Social	Dispõe sobre a concessão, no corrente exercício, de uma subvenção social, no valor de Cr\$ 66.000,00, ao MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, para atender ao pagamento da gratificação aos alfabetizadores - Comissão Municipal de Araraquara.
Lei nº 2.632	04/11/1980	Educação	Dispõe sobre a concessão de um auxílio financeiro no valor de Cr\$ 65.000,00, ao MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização - Comissão Municipal de Araraquara, para atender ao pagamento de gratificação aos monitores.
Lei nº 2.666	04/05/1981	Educação	Dispõe sobre a concessão de um auxílio financeiro no valor de Cr\$ 425.830,00, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização - Comissão Municipal de Araraquara e CNAE - Setor Regional da Campanha Nacional de Alimentação Escolar.
Lei nº 2.982	13/09/1983	Educação	Dispõe sobre a concessão de subvenção social, no corrente exercício, no valor de CR\$ 1.000.000,00, ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araraquara (desenvolvimento do plano de alfabetização de adultos)
Lei nº 3.015	18/11/1983	Assistência Social	Dispõe sobre a autorização para concessão de Auxílio Financeiro ao Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, desta cidade, no valor de R\$ 200.000,00.

Lei nº 4.231	15/09/1993	Indústria e Comércio	Dispõe sobre autorização ao Executivo, para celebrar convenio com o SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL SENAI Departamento Regional de São Paulo, objetivando o desenvolvimento de Programas de Iniciação Profissional de Menores e de Adultos em ocupações do setor secundário e dá outras providências.
Lei nº 5.748	21/12/2001	Educação	Institui o Programa denominado "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara - Mova-Araraquara" e dá outras providências.
Lei nº 6.122	13/04/2004	Educação	Autoriza a celebração de convênio com a Sociedade Amigos do Jardim Indaiá, objetivando o desenvolvimento de projeto social de educação para jovens e adultos e dá outras providências.
Lei nº 6.228	18/02/2005	Educação	Altera a redação do artigo 2º da Lei nº 5.748, de 21 de dezembro de 2001, que instituiu o Programa denominado "Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Araraquara - MOVA" e dá outras providências.
Lei nº 6.976	24/04/2009	Educação	Dispõe sobre a concessão de estágio a estudantes de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, no Poder Legislativo (estagiários).
Lei nº 7.185	29/01/2010	Educação	Dá nova redação ao artigo 6º, acrescido de parágrafos, da Lei Municipal nº 6.976, de 24 de abril de 2009, que dispõe sobre a concessão de estágio a estudantes de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, no Poder Legislativo.
Decreto nº 9.882	11/10/2011	-	Dispõe sobre a criação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos "Irmã Edith" e dá outras providências.
Lei nº 7.978	25/06/2013	Educação	Dá nova redação ao anexo único da lei nº 6.976 de 24 de abril de 2009, alterada por lei posterior, que dispõe sobre a concessão de estágio a estudantes de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, no Poder Legislativo (estagiários).

## **ANEXOS**



## **ANEXO A – Notícia sobre o Analfabetismo no Brasil**

## O ANALFETISMO NO BRASIL

AZEVEDO DE ALBUQUERQUE

O "Temps", de Paris, segundo referem os jornais, ficou seriamente impressionado com uma estatística divulgada pelo Ministério da Guerra da França, da qual se verificava que, de trezentos e poucos recrutados incorporados à guarnição de Beauvais, 75 eram letrados e, destes, 21 inteiramente alfabetizados.

Questão de pontos de vista, apenas. No Brasil, uma estatística que acusasse igual proporção seria também consideravelmente impressionante. Porque ela evidenciaria que, pelo menos entre os conscritos, o número de alfabetizados não é tão grande como se pensa.

Essa seria o comentário que qualquer um de nós faria naturalmente, pela própria força do hábito de apontar o Brasil como um país de alfabetizados. E essa estatística, que se refere a 37.250 conscritos, inclusive esta coisa realmente espantosa: que apenas 29,6 deles são alfabetizados.

O sr. Sud Mennucci, que é incontestavelmente um dos valores do magistério paulista, mostra-nos, porém, no livro que acaba de publicar — "100 anos de instrução pública" — como são falhas, em nosso país, as estatísticas referentes ao ensino. E, citando o de 2095 Lobo da Silva, que representa um esforço no sentido de melhorar a educação, afirma que, no Brasil, não há uma única escola de alfabetizados entre os nossos conscritos, quando não temos a quarta parte das nossas crianças em idade escolar matriculadas nas escolas e quando a grande massa dos conscritos não sai das classes culas.

Com referência ao assunto, o sr. Sud Mennucci mostra, também, como é falho, no país, o serviço de estatística. Um exemplo que dá o seguinte. Na "Estatística Intelectual do Brasil", referente ao ano de 1929, figura a capital de São Paulo como tendo 115 professores e 8.551 alunos. Entretanto, a esse tempo, São Paulo tinha, na sua capital, cerca de 1.500 professores e mais de 50.000 alunos.

Você diz, pois, como, fundado em informações que, embora oficiais, não são exatas, nos encarecemos, nos mesmos, de apontar o Brasil como um país de alfabetizados. A porcentagem desses deficientes deve ser grande, realmente, mas as deficiências dos documentos que a precizam nos autorizam a supor que, na realidade, seja maior. E a consequência é que cada um de nós o afirma, sem um fio, concorrendo indiretamente para o desprestígio do país.

A importância do assunto é evidente. Não há governo que possa fazer obra útil sem base em dados completos e dignos de fé. Se uma estatística bem feita lhe poderá, num relance, mostrar as falhas que devem ser corrigidas.

Isso, em termos gerais. Em relação, particularmente, ao ensino, estatísticas perfeitas são indispensáveis. São Paulo, sobretudo nas suas últimas administrações do Estado, isto é, nas dos sr. Lourenço Filho e Sud Mennucci, conseguiu melhorar a sua situação nesse terreno. Está, pois, habilitado a fazer um diagnóstico mais ou menos exato do mal, pela facilidade rápida dos pontos em que ele é mais agudo, e poderá, deste diagnóstico, quais os meios necessários para combater o cancro do analfabetismo.

Todos os governos dos Estados devem seguir-lhe o exemplo, organizando cuidadosamente as suas estatísticas relativas ao ensino, para poder combater o analfabetismo com maior eficiência. A questão é mais importante do que se poderia supor. É a primeira via para lembrar que um povo inculto nunca será um grande povo. E não necessariamente um grande povo.

## TOPICOS & COMENTARIOS

### Quando teremos democracia?

No documento do projeto de Constituição que a federação e heterogeneidade comissão de 21 está elaborando, aparece, esta seção: "Quando se estabelecer a democracia".

O sr. Mangabeira, trazendo para o debate o tema, sustentou o ponto de vista que, se os oficiais não podem o direito de votar e serem votados, a democracia não pode ser dada por estradas de mão única.

O general Góes, porém, que é o mentor do projeto, militarista e militarista (?) do projeto em elaboração, afirmou o contrário.

"Sei que alguns oficiais preferem ir votar na política, participando da escolha dos representantes da nação. Não sou de mesma opinião. Em tese, concordo com o sr. Mangabeira, mas, na prática, não intervém a defesa da prática de pretos nas condições eleitorais é uma questão disciplinar."

Não é uma questão disciplinar, mas uma questão de democracia representativa, que parece ser ainda o molde do regime a continuar.

As práticas devem ter um direito a voto?

É claro que sim.

A democracia que quer ser uma pura interpretação do governo do povo só pode resultar de uma constituinte soberana em toda a plenitude.

É esta constituinte soberana só poderá ser conseguida pelo voto direto, secreto, igual para todos os cidadãos, compreendendo os soldados e os marinheiros, em busca dos 4 milhões de brasileiros da zona rural.

Mas quando teremos democracia no Brasil?

O sr. ministro da Viação está pedindo ao sr. interventor do Distrito Federal, uma área na Ponte do Calábrego, para a construção do Aeroporto do Rio de Janeiro.

As mesmas coisas se notam que até o fim do corrente mês serão concluídas as bases da concorrência, para a construção do Aeroporto do Rio de Janeiro.

AS POPULAÇÕES NORDESTINAS FLAGELADAS PELA SECA

O GENERAL ANDRADE NEVES CONFERENCIA COM O SR. GETULIO

RIO, 14 (UTB) — Conferência com o chefe do governo provisório no palácio do Catete o general Andrade Neves, chefe do Estado-Maior do Exército.

RECIFE, 14 (UTB) — Continúa angustiada a situação das populações nordestinas, flageladas pela seca. As notícias procedentes de vários pontos do Estado narram cenas dantescas, desenroladas nas zonas atingidas pela calamidade.

Na Ilha Fernando Noronha, onde o flagelo também se faz sentir, o gado bovino está morrendo em grande quantidade.

PARIS, 14 (UTB) — O sub-superintendente das Relações Exteriores recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

PARIS, 14 (UTB) — O embaixador italiano recebeu em audiência especial o embaixador italiano sr. Pignatelli Morano.

# Correio de São Paulo

Propriedade da Empr. CORREIO DE S. PAULO Ltda.

Redação e Administração:  
RUA LIBERDADE, 23 - 2.º AND.  
FONE 2-292 - Caixa Postal 270

S. Paulo - Sábado, 14 de Janeiro de 1933

Director-gerente - Alvaro Viana

ANO I - NUM. 184

## ...Arrasta a sandalia êh, morena... é toda a cidade cantando porque a folia está às portas

Haverá mesmo carnaval? — No Clube dos Argonautas — Uma entrevista com um cavalheiro alegre e disposto a fazer folia — Mas se o general governador não proteger o carnaval, os foliões da Paulicéia irão se divertir no Rio

Ele está aí. Está chegando. E a cidade inteira está a cantar: "Arrasta a sandalia".

É? e sandalia mais fácil e mais gostosa. Estando pela vez greia das festas de carnaval, a alegria desceprecepcionada do relendo

do ano passado, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

Valdemiro Lima, que, na sua opinião, não passou, em que nada se fez, queramos animar bastante as folias de São Paulo, porém, para levarmos a efeito nosso objetivo, o apoio oficial. Não se sentiu lá, ficamos um pouco no geral

### A CAMARA DE WASHINGTON NÃO ACEITA O VETO DE HOOVER NA QUESTÃO DAS FILIPINAS

WASHINGTON, 14 (UTB) — A Câmara dos Representantes não aceitou o "veto" oposto pelo presidente Hoover ao projeto de independência para as Ilhas Filipinas.

ATAQUES AO ATUAL GOVERNO DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

DA IRLANDA

NEWYORK, 14 (UTB) — Em discurso que pronunciou em Monmouth, o sr. J. H. Thomas, secretário dos Democratas, criticou a atitude do governo irlandês para com o Estado Livre da Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda, segundo que seja vendida a Irlanda

### O REPRESENTANTE DE SÃO PAULO NO CONSELHO NACIONAL DO CAFÉ DIRIGE-SE AOS LAVRADORES PAULISTAS

RIO, 14 (Da Sucursal, pelo telefone) — Com muito destaque, subordinado ao título supra, o "Diário de Notícias" publica hoje a seguinte nota:

"Em nossa edição de amanhã publicaremos uma longa exposição do sr. Mucio Whitaker, representante de São Paulo no Conselho Nacional do Café, dirigida aos lavradores paulistas. Trata-se de um juízo de valor sobre a atual situação do café, no qual são apresentadas várias sugestões de alto alcance, visando solução definitiva do magno problema econômico do Brasil."

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha esclarecer os mistérios que envolvem, agora, a questão do café.

Esperemos que a palavra do dr. Whitaker, cujo silêncio estava produzindo tanta exatidão em São Paulo, venha