



DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.35928>

AS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA REVISÃO HISTÓRICA

THE LITERACY CAMPAIGNS FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: A HISTORICAL REVIEW

Viviane Macário Sousa (Secretaria Municipal de Itapetinga/BA – Brasil), **Camila Nunes Duarte Silveira** (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano).

RESUMO: A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil revela que essa modalidade de Ensino sempre esteve marcada pela exclusão e pelo preconceito, mas, também, por lutas e conquistas que envolvem a busca pela alfabetização. À luz da História, esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, objetivou analisar a trajetória de algumas campanhas e/ou programas de alfabetização para pessoas jovens e adultas e as políticas públicas a elas destinadas. Buscou-se evidenciar como essas políticas foram pensadas e a que propósito se destinaram. As leituras realizadas permitiram perceber que as estratégias de massas são ineficazes, pois não respeitam as necessidades específicas dos grupos. As campanhas e / ou programas governamentais tiveram importância para a EJA, mas não asseguraram, efetivamente, a garantia de um direito constitucional, que é o direito à Educação, e não oportunizaram a continuidade dos estudos de seu público, haja vista que atendiam mais aos interesses políticos e econômicos do que os interesses sociais.

Palavras-chave: Campanhas de Alfabetização; EJA; Políticas Educacionais; Analfabetismo.

ABSTRACT The history of Youth and Adult Education in Brazil reveals that this type of Education has always been marked by exclusion and prejudice, but it was also marked by struggles and achievements involving the pursuit of literacy. In the light of History, this bibliographical and documentary research analyzes the trajectory of some campaigns and/or literacy programs for young and adult people and the public policies aimed at them. The aim of this article was to historically analyze the literacy campaigns/programs aimed at young people and adults in Brazil and their consequences in relation to current literacy policies for this audience. The readings carried out allowed us to realize that mass strategies are ineffective, as they do not respect the specific needs of the groups. Campaigns and/or government programs were important for EJA, but they did not effectively ensure the guarantee of a constitutional right, which is the right to Education, and did not provide opportunities for the continuity of studies for its public, given that they served more to the political and economic interests than social interests.

Keywords: Literacy Campaigns; EJA; Educational Policies; Illiteracy

Considerações iniciais

Desde a década de 1980ⁱ têm surgido diferentes discussões relativas à temática "alfabetização" e o resultado desses trabalhos tem repercutido e gerado reflexões e mudanças sobre o processo de alfabetização no contexto das séries iniciais. Contudo, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) este processo não houve grandes mudanças, uma vez que as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino continuam a insistir nas campanhas ou programas de alfabetização.

De acordo com Magda Soares (1985) alfabetizar é uma tarefa árdua. No Brasil, essa tarefa é ainda mais complexa porque trazemos historicamente um grande número de analfabetos. Segundo Silva (2014), em 1950 o país tinha 50,6% da população com 15 anos ou mais de analfabetos. Em 2019, de acordo com os dados do IBGE (2019), a população analfabeta chegou aos 6,6%, ou seja, 11 milhões de jovens e adultos que não desfrutam da cultura escrita, do acesso aos recursos tecnológicos e das informações.

Os dados deveriam nos deixar satisfeitos pela redução que se obteve entre a década de 1950 até os dias atuais, contudo, demonstram o tanto que há para ser feito. Além disso, apesar de termos um número maior de pessoas que saibam ler e escrever, percebe-se que hoje há uma nova categoria relacionada aos problemas com a alfabetização, que é o analfabetismo funcionalⁱⁱ[2].

Na medida em que se conhece os elevados números de analfabetos no país e, especialmente na região Nordeste a qual, segundo o IBGE (2019), apresenta a maior taxa de analfabetismo das regiões brasileiras

(13,9%), percebe-se que os dados nacionais disfarçam problemas históricos concernentes à alfabetização no Brasil. Frente a isso, alguns questionamentos surgiram: Por que os alfabetizados das campanhas de alfabetização não continuaram os seus estudos? Por que as campanhas de alfabetização não conseguiram mudar a condição do analfabetismo e do analfabeto no país, de modo que as taxas se mantenham ainda tão elevadas?

A fim de responder o problema levantado, esta pesquisa qualitativa partiu de um breve histórico sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil a fim de contextualizar as campanhas/ programas de alfabetização e destacar as Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Seguidamente, à luz da teoria, foi realizada uma análise sobre essas campanhas e os seus desdobramentos para as políticas de educação e a sua atualidade.

Na atual conjuntura brasileira, o analfabetismo, inclusive funcional, e a evasão escolar, são alguns dos entraves que impedem o desenvolvimento individual, bem como a melhoria de vida em sociedade. Este trabalho objetiva analisar historicamente as campanhas / programas de alfabetização destinadas às pessoas jovens e adultas no Brasil e os seus desdobramentos em relação às atuais políticas de alfabetização para esse público.

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos tem papel fundamental na vida das pessoas que não estudaram na idade regular. Por acreditar que parte da sólida barreira que separa os muitos que nada têm dos poucos que muito têm é a falta de leitura. O ato de ler e de interpretar o mundo a partir da realidade material que o cerca, pode oportunizar a pessoa

a ser inserida no mundo letrado, sem perder de vista que o processo da leitura não se esgota na decodificação de linguagens escritas, mas ele é antecipado pela "inteligência do mundo" (FREIRE, 1989).

Educação de Jovens e Adultos: tecendo histórias

É de extrema importância o conhecimento da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para que haja uma compreensão de como esta modalidade de ensino foi construída ao longo do tempo, bem como a evolução do seu conceito. A tentativa de reescrita dessa história não objetiva descrever fatos, mas contribuir para direcionar a uma compreensão da formação da educação brasileira, sob a perspectiva da EJA, a partir do entendimento de que nenhum fato histórico é desconexo de uma materialidade política, econômica e social, mas deve ser analisado, cada qual, há seu tempo.

A educação de adultos iniciou no Brasil com a chegada dos jesuítas, os quais ministravam a educação elementar às crianças e, também, buscavam atingir os seus pais. O caráter dessa educação era mais religioso do que pedagógico. Nos primórdios do Brasil Colônia, a referência que se fazia à educação que não era infantil, era a "Educação de Adultos" (PAIVA, 2003).

De acordo com Braga, com a chegada dos portugueses às novas terras, iniciava-se o processo de colonização dos povos indígenas que "esteve a serviço de um projeto de domesticação e aculturação o qual visava tornar a primitiva colônia em um negócio lucrativo economicamente" (BRAGA, 2014, p.34).

A população indígena foi doutrinação e iniciada "nas coisas da fé", pelos jesuítas, e os colonos aprenderam a escrever para seguirem o catecismo da igreja e as ordens de Portugal.

No contexto colonial houve um descaso dos dirigentes em relação à educação pré-existente entre os ameríndios, pois não atendia aos interesses da Coroa Portuguesa. Os colonizadores consideravam que o aumento da produtividade estava relacionado ao aumento de mão de obra escrava, fato que conduziu os primeiros educadores a investirem tão somente nos rudimentos da fé e, em certa medida, no ensino das primeiras letras para essa população.

Apesar de, no contexto colonial, não ser possível falar em uma "concepção pedagógica" para adultos e crianças, indígenas e africanas, havia uma organização da educação própria da evangelização, contudo, segundo Paiva (1987), a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, pôs fim ao ensino estabelecido no Brasil, causando uma grande desorganização, não somente para esses grupos, mas também, para os que tinham acesso a uma educação mais formalizada, a exemplo de alguns colonos e dos filhos da elite.

Cabe destacar que os princípios da "educação de adultos" na Colônia Portuguesa destinada aos indígenas, colonos e escravos, implementada pelos jesuítas, divergem dos princípios que nortearam a educação de Jovens e Adultos a partir do século XIX e, principalmente, no século XX. No período Colonial, a educação dos adultos implicava quase que exclusivamente na transmissão da doutrina cristã e no adestramentoⁱⁱⁱ[3] para o trabalho escravo, ou seja, uma educação exclusivamente religiosa, e não necessariamente preocupada com

o processo de alfabetização ou de formação das camadas populares, ao contrário, segundo Casimiro:

Essa educação religiosa era diferenciada, nas leis e na prática, pois, enquanto os filhos da elite eram alvo de uma educação preparatória para o poder, as classes populares tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar. A educação religiosa dos primeiros, ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra, com conteúdo de gramática, filosofia, humanidades e artes, completava-se com o estudo de cânones e teologia. A educação religiosa dos segundos, a maioria da população, ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas, ensinava apenas o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã e para cumprir os deveres para com Deus e para com o Estado (CASIMIRO, 2001, p. 01).

A Educação de Jovens e Adultos, segundo os princípios que lhe deram forma, a partir do século XX, parte de um campo político e carrega consigo a herança da educação popular. Como campo político e de formação, a EJA está comprometida com a educação das camadas populares e com a supressão das distintas formas de exclusão existentes em nossa sociedade (SOARES, GIOVANETTI E GOMES, 2011). Neste sentido, a EJA, como é compreendida hoje, difere em muitos aspectos da "educação de adultos" do período colonial.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, a educação ficou sob a tutela do Estado que não sabia lidar e nem estava preparado para tal responsabilidade. A organização do ensino sofreu com o abandono das escolas, a falta de investimento e

também com a rejeição da população que estava habituada com a doutrina cristã (BRAGA e MAZZEU, 2017).

Strelhow (2010) destaca que a elite brasileira assumiu a educação e definiu os novos caminhos a serem trilhados. Naquele momento, a educação passaria a ser um privilégio dos mais abastados e, assim, os homens brancos filhos de colonizadores receberam a educação por meio de aulas régias, enquanto a população indígena e negra foi ainda mais excluída do processo.

Em 1822, com a Independência do Brasil, foi promulgada em 1824 a Constituição Imperial. Essa Constituição tentou ampliar o sentido de educação formal a todos os cidadãos, contudo, a tentativa falhou (STRELHOW, 2010).

O Ato Constitucional de 1834 destacou que a Educação era a principal preocupação do Império. A responsabilidade da instrução primária e secundária das pessoas adultas foi destinada às províncias. Segundo Braga e Mazzeu (2017), a Constituição indicava a necessidade de uma universalização da instrução primária, mas a postura escravocrata da sociedade brasileira continuava a excluir os indígenas, negros e mulheres e apenas os homens livres poderiam usufruir desta instrução.

Strelhow (2010) afirmou que os princípios missionários e caridosos faziam parte da educação e acrescentou que a alfabetização de pessoas adultas e jovens não era um direito, mas um ato de solidariedade.

Para Braga e Mazzeu (2017) a educação brasileira no século XIX além de viver os entraves da postura da sociedade da época, sofria também com a falta de dinheiro, metodologia e profissionais capacitados. Os autores também afirmavam que o Brasil vivia o processo de transição para se

transformar em uma sociedade urbana – agrícola – comercial para atender às necessidades dos países mais desenvolvidos.

Como consequência destas mudanças, algumas cidades passaram a ser polos do crescimento capitalista. Essa transformação também alcançou a educação por meio da Reforma do Ensino primário e secundário, regulamentada pelo Ministro do Império, Couto Ferraz. O documento trouxe traços de um sistema educacional, mas continuou excluindo das escolas públicas escravos, pessoas com doenças contagiosas e os que não eram vacinados. A reforma também falava sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas e destacava que para acontecer, dependia da disponibilidade de professores (SAVIANI, 2018).

As altas taxas de analfabetismo acompanharam a história da educação no Império e a política educacional do estado, destinada ao trabalhador livre e aos seus filhos ainda era precarizada. Os relatórios elaborados pelos Ministros dos Negócios do Império acusavam que a instrução pública estava longe de alcançar os anseios da época. Deste modo “[...] a existência de uma experiência voltada especificamente para trabalhadores, membros das classes subalternas da sociedade, poderia ser vista como um ‘álibi’ de padrões e metas estabelecidos para não serem cumpridos” (COSTA, 2011, p.56).

Para atender a classe trabalhadora, em seis de setembro de 1878, o Estado criou por meio do decreto número 7.031-A, de Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, classes noturnas de ensino elementar para homens.

Contudo, “Tais instituições não seriam criadas para pôr fim ao analfabetismo, mas para organizar,

hierarquicamente, saberes e posições sociais” (COSTA, 2011, p.55).

Segundo Costa (2011), houve pontos elementares desse projeto, a saber: a missão civilizatória; a constituição do Estado imperial; formação do mercado de trabalho livre disciplinado, num momento de progressiva extinção do escravismo; formação para cidadania restrita e controle social para manutenção da ordem.

Em síntese, os cursos foram criados para fins de controle das elites sobre os trabalhadores. Tratava-se de uma educação precária e carente no que diz respeito às medidas necessárias para sua formalização. Isto porque neste período, a obrigatoriedade do ensino como dever do Estado, sucedia apenas sobre crianças de sete a quatorze anos (COSTA, 2011).

Braga e Mazzeu (2017) destacaram que do Império à República, a situação educacional não sofreu grandes modificações, mas para Paiva (1987) a abolição da escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889) trouxeram significativas mudanças no cenário brasileiro. Segundo Xavier (2019) o fim da escravidão conferiu destaque às classes trabalhadoras haja vista a necessidade de disciplinar o trabalhador livre e sua resistência, e justifica o porquê da classe trabalhadora ganhar destaque:

O trabalho manual na escravidão era símbolo de degradação, com o término, trataram de reafirmar o papel do operário no movimento de industrialização e de valorização do trabalho como atividade moralizadora e saneadora socialmente (XAVIER, 2019, p. 13).

A população brasileira, animada com as mudanças, se encheu

de esperança e expectativas. Strelhow (2010), afirma que, contrariamente aos ideais de evoluir para uma democracia, a República foi entregue ao domínio de poucos e como resultado deste domínio a Constituição Republicana de 1891 restringiu o voto às pessoas letradas e com posses.

A criação da lei pelo Estado que excluía o analfabeto acabou por reprimir as reivindicações por direito do povo economicamente excluído (BRAGA E MAZZEU, 2017).

O século XX revelou o pensamento da sociedade brasileira sobre o analfabeto, “culpado pela situação de subdesenvolvimento do país” (COSTA, 2011). Esse pensamento era alimentado por uma economia baseada no sistema agrário-exportador, herdado do período imperial com uma configuração econômica voltada para o mercado interno. Contudo, a decadência do café brasileiro no mercado estrangeiro trouxe transformações econômico-sociais significativas (STRELHOW, 2010).

A classe média foi influenciada pelas doutrinas liberais a reivindicar a democratização do sistema político e educacional. Nesta época, os anarquistas e socialistas fizeram movimentos para contestar o capitalismo e defender o ensino popular “com caráter de escola única, universal e gratuita” (BRAGA e MAZZEU, 2017, p.36). Em 1920, as camadas populares foram seduzidas pelas ideias liberais e pela fantasia de ascensão social, por meio da industrialização.

De acordo com Xavier (2019), havia a necessidade de valorizar o trabalho como atividade moralizadora e saneadora socialmente, assim, a instrução dos trabalhadores era o caminho para a participação e cresceu

o apelo para as reformas educacionais e o combate ao analfabetismo. A luta contra o analfabetismo passou a ser prioridade e, assim, um grupo de intelectuais, dentre eles o poeta Olavo Bilac, lutou contra esse mal que prejudicava o país.

Em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o analfabetismo a qual pretendia lutar contra a ignorância, o lema era: “Combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro” (BRAGA e MAZZEU, 2017. Pág.13).

A luta contra o analfabetismo passou a ser responsabilidade de todos, inclusive do próprio analfabeto que deveria procurar se alfabetizar, a fim de tornar-se um “ser produtivo para que contribuísse com o país” (STRELHOW, 2010. pág.04). As esquerdas também atuaram no movimento operário e o Ministério do Trabalho ampliou a visibilidade dos trabalhadores como sujeitos de direitos, estimulando a demanda pela expansão da oferta de Educação de adultos (XAVIER, 2019, pág.13).

Miranda e Pereira (2018) afirmaram que a educação, especificamente para o adulto, começou a se estruturar no Brasil a partir de 1930, quando se iniciou um processo de materialização de um sistema público de educação.

Para Henn e Nunes (2013) na década de 1930 o mundo passou por grandes mudanças nas suas estruturas, tanto econômica quanto política e social, pois havia uma descrença no liberalismo econômico e ascensão dos regimes totalitários na Europa (Mussolini e Hitler). Segundo os autores, nesta década surgiu no Brasil a figura de Getúlio Vargas que chegou ao poder por meio da “Revolução de 30” finalizando o período chamado “República Velha” e dando início ao “Estado Novo”.

Vargas defendeu uma política centralizadora que marcou todo seu regime de governo. Em 1935, houve uma tentativa de rebelião comunista e em 1937, um golpe antes das eleições, entretanto Getúlio Vargas, com o apoio do exército, aboliu os movimentos educacionais e políticos que tentavam manifestar-se contra a sua política. Henn e Nunes (2013) afirmaram que o novo regime foi uma experiência inédita, pois trazia a figura de um líder que, pela primeira vez, conseguiu conjugar em suas mãos poder político e ganhar a simpatia da sociedade.

De acordo com Henn e Nunes (2013) a educação escolar cumpriu um papel importante na divulgação dos feitos do governo e serviu como uma forma de propaganda política para Vargas. Segundo Araújo (2000), em seu livro "Estado Novo" a Educação era uma preocupação do Estado, que tinha como meta cultivar um país forte e, assim, o Estado convenientemente, passou a instruir os jovens com o sentimento de civismo e de purificar os costumes sociais para que ajudassem na construção de uma nova identidade nacional.

É válido destacar que o regime também se preocupou em direcionar a juventude para a formação militarista. O presidente Vargas colocava em cartões postais, cartilhas e livros didáticos de crianças e jovens as palavras "É na juventude que deposito minha confiança!" (ARAÚJO, 2000, p.36).

No período de 1946 a 1960, com o fim do Estado Novo, deram início às primeiras iniciativas oficiais para ampliar as oportunidades de Educação para o Adulto. Dentre as iniciativas estavam: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) a primeira campanha de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha de Educação Rural (CNER) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Essas iniciativas permitiram que a educação de adultos fosse vista como uma questão nacional (PAIVA, 1987). Neste contexto, destacou-se a participação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que influenciaram as campanhas e as políticas de educação no Brasil. (STRELHOW, 2010).

A Campanha de Educação de Adolescente e Adulto (CEAA) foi a primeira campanha de educação voltada prioritariamente para o meio rural com a pretensa orientação de conter a migração do campo para a cidade, visava também modificar o equilíbrio eleitoral do interior. Essa concepção foi evidenciada na ausência de adequar o ensino às especificidades do meio rural. Os principais objetivos da CEAA eram; alfabetizar a massa e capacitar profissionais para atuar junto à massa. "[...] a difusão da instrução era, portanto, um meio de proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país" (PAIVA, 1987, p.180).

A campanha iniciou com o propósito de estimular a educação do meio rural. O ensino supletivo se concentrava, em sua maioria, nas capitais e a CEAA pretendia levá-lo ao interior, dando-lhe um sentido de ação pedagógica social. Contudo, esse propósito ameaçava a estabilidade do poder político dos chefes locais, esteio das oligarquias estaduais representadas no parlamento (PAIVA, 1987).

A fundamentação política da campanha apontava que a educação poderia ter um papel importante no

regime democrático. Como justificativa apresentou que a realização da campanha ajudava a sanar os problemas sociais. A educação passou a ser a solução dos problemas sociais da época (PAIVA, 1987).

Outra preocupação no plano político era o combate às ideias anarquistas e socialistas que poderiam ser espalhadas facilmente entre o povo sem instrução, o que poderia prejudicar o governo. As autoridades municipais também se preocupavam com o processo de escolarização da massa que, de acordo com Paiva (1987), ajudava a formar novos eleitores.

Esses novos eleitores poderiam modificar o equilíbrio eleitoral e enfraquecer os chefes políticos locais.

Segundo Paiva (1987), os resultados da campanha CEAA foram: suposição de que tenha contribuído para a queda do analfabetismo, enfraquecimento de oligarquias "tradicionais", pois alterou o resultado da campanha eleitoral de 1950 a 1960 para presidência da República. A campanha foi acusada de ter se transformado em "fábrica de eleitores".

Em 1947, foi realizado o I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse congresso experiências educativas foram expostas e muitas delas apontavam para a necessidade de uma escola que fosse útil como instrumento de transmissão de conhecimentos para os alunos. Naquele evento surgiram sugestões para que fosse elaborada uma "Lei Orgânica para a Educação dos Adultos", com ampla abrangência, a qual defendesse ideias como: a criação de Universidades Populares, a qualificação dos professores do ensino supletivo e a elaboração do material

didático adequado aos adultos. (PAIVA, 1987).

Devido aos interesses políticos, em 1950, foram lançadas mais duas campanhas de Alfabetização de Adultos para se ajustar à modernidade do país, a saber: a Campanha de Educação Rural (CNER), para atender às populações que viviam no meio rural e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a qual tinha a proposta de criar projetos – polos com atividades que integrassem à realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país (STRELHOW, 2010).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 no Rio de Janeiro teve como objetivo avaliar as ações realizadas e propor soluções para a questão do analfabetismo. Foram pautas de discussão: a necessidade de novo método pedagógico e ruptura do preconceito que envolvia as pessoas analfabetas. Neste congresso Paulo Freire foi reconhecido pelo trabalho que vinha desenvolvendo e apresentou uma proposta de alfabetização voltada para a liberdade que considerava as características socioculturais das classes populares e estimulava a participação na realidade social (STRELHOW, 2010).

Na década de 1960 surgiram os movimentos ligados à promoção da Cultura Popular em Recife os quais trouxeram para a Educação de Adultos um novo ânimo. O objetivo era inserir a participação das massas na vida política do país e, para tanto, utilizaram como metodologia peças teatrais com conteúdo político do país com o objetivo de informar e conscientizar a massa.

Paiva (1987) afirma que o Movimento de Cultura Popular do Recife, nasceu das iniciativas de estudantes universitários, artistas e

intelectuais que valorizavam as formas de expressão cultural do povo e estimulava a criatividade com vista à análise e a crítica da realidade social, bem como a participação efetiva da população na vida do país. Desse movimento resultou a campanha “De pé no chão se aprende a ler”, implantada em Natal na gestão de Djalma Maranhão, em 1961.

Na década de 1960 o pensamento do educador Paulo Freire exerceu grande influência nas ideias e práticas pedagógicas nos programas de alfabetização e educação popular, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), também fundado em 1961 e vinculado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) o qual tinha como fundamento a filosofia freiriana. O MEB desenvolveu o programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas.

No Recife, em 1963, aconteceu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular para este encontro foram convidados todos os movimentos de alfabetização e Cultura Popular existentes no país. O encontro visava o intercâmbio de experiências, uma avaliação sobre as possibilidades de uma coordenação nacional e o conhecimento sobre a amplitude das mobilizações nacionais. Neste encontro houve cadastros, classificação do movimento, os tipos de atividades a qual se dedicavam e as dificuldades que enfrentavam (PAIVA, 1987).

No encontro foram levantadas as seguintes propostas: a ampliação da ação alfabetizadora e o desenvolvimento do trabalho de formação da opinião pública para a defesa do voto do analfabeto; a priorização da alfabetização dos adolescentes e adultos principalmente

na zona rural; a eliminação do paternalismo e valorização da realidade local; aproximação com a linguagem do povo; avaliação periódica ; sistematização das atividades; a inclusão e a valorização e divulgação das manifestações da cultura popular através dos teatros e outros instrumentos de educação popular (PAIVA, 1987).

Conforme Strelhow (2010) a onda de mobilizações populares e as campanhas de alfabetização estavam relacionadas com os embates eleitorais e, de acordo com Braga e Mazzeu (2017), os Movimentos de Educação Popular tinham como caráter a conscientização política da população, assim, era uma educação do povo, pelo povo e para o povo, com o objetivo de transformar as estruturas sociais.

Neste processo de alfabetização "o povo" era sujeito de sua história e convidado a refletir sobre a sua realidade. O novo modo de alfabetizar dava aos aprendizes a oportunidade de tomar consciência que sua condição não era determinada pela pobreza, mas imposta pela sociedade brasileira.

Os grupos ligados ao MEB, aos Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB) e Campanha de Educação Popular (CEPLAR) surgiram de uma conscientização e organização da sociedade, tendo como lema a conscientização e a participação em prol da alteração do quadro social da população analfabeta (MIRANDA e PEREIRA, 2018).

O governo federal criou por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que previa a alfabetização de 5 milhões de adultos num prazo de 2 anos. O PNA constituía-se por um programa de

alfabetização em massa que foi espalhado por todo país e orientado pela proposta de Paulo Freire (PAIVA, 1987).

Em 1964, o golpe civil-militar trouxe mudanças para os movimentos de alfabetização. Segundo Xavier (2019), os movimentos de educação foram reprimidos, o militarismo apreendeu materiais, detiveram e exilaram seus dirigentes.

A paralisação das atividades de alfabetização repercutiu mal internacionalmente e o governo criou a campanha "Cruzada ABC" com o objetivo de adequar-se à política do governo que era o de sedimentar o poder político e as estruturas socioeconômicas e enfatizar a alfabetização de adolescentes e adultos. As atividades deste programa baseavam em material didático (cartilhas) e impressos para o período de educação continuada (PAIVA, 1987).

Nesse período a educação atendia ao princípio de igualar e exercer controle sobre a população e assim, segundo Mafra (2016) em 15 de dezembro de 1967, foi promulgada a Lei Federal nº 5.370/1967 que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL o qual tinha como objetivos a eliminação do analfabetismo no país até 1975; alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

O MOBRAL tinha princípios opostos aos de Freire e foi concebido como sistema que visava basicamente o controle da população, sobretudo a rural (GADOTTI, 1998).

De acordo com Paiva (1987) o MOBRAL, programa laico, foi o sucessor nacional da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e foi uma forma de corroborar o regime ditatorial e diminuir as tensões sociais. Para Strelhow (2010), o

MOBRAL procurava reestabelecer a ideia de que as pessoas não alfabetizadas eram responsáveis por sua condição de analfabetismo e subdesenvolvimento do país. A autora criticou o programa por reunir alfabetizadores que não entendiam do método de alfabetizar e acreditavam que o processo de alfabetizar ocorria apenas pela leitura da palavra.

O fim da ditadura militar deixou um legado de crise econômica, social e política e na década de 1980 ocorreu no Brasil a retomada do processo de redemocratização. Na visão de Paiva (1987) o MOBRAL não tinha chances de atingir seus objetivos educacionais e políticos, então, em 1985, foi extinto. O final do programa foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa Comissão Parlamentar de Investigação - CPI (STRELHOW, 2010).

Com a extinção do MOBRAL o governo federal criou, em novembro de 1985, o Programa Fundação Educar o qual assumiu a redefinição dos objetivos do programa extinto e destacava que o objetivo da Fundação era fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que foram excluídos dela prematuramente.

Silva (2016) afirmava que os defensores do Mobral e da Fundação Educar perceberam a necessidade da educação retomar sua função de transmitir o saber sistematizado. Era necessário aprimorar o ensino destas pessoas. Para o autor, o governo reconheceu que as primeiras e mais efetivas medidas para o combate ao analfabetismo com resultados definitivos em longo prazo eram a democratização das oportunidades de escolarização e a elevação da

qualidade do ensino oferecido pela escola brasileira.

A década de 1990 trouxe mudanças para a EJA que foram: a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser uma das prioridades do governo brasileiro e a extinção da Fundação Educar por ausência de verbas no Governo Collor. A EJA ficou sem um programa oficial por parte do Governo Federal, justamente no ano considerado "Internacional da Alfabetização" (SILVA, 2016).

Os municípios passaram a ser os responsáveis pela EJA e nesse período as experiências universitárias, os movimentos sociais e os estudos de práticas baseadas em descobertas linguísticas, psicológicas e educativas contribuíram com a criação de métodos de alfabetização." (STRELHOW, 2010). Entre os anos de 1990 e 2002 não houve políticas públicas efetivas nesse campo da educação (Silva, 2016).

Em 1991, o ministro José Goldemberg, declarou "que o adulto analfabeto tinha encontrado seu lugar, os esforços deveriam ser concentrados em alfabetizar a população jovem" (JORNAL DO COMERCIO, 1991, p.7). A opinião do ministro mostrava de forma aberta o descrédito e o preconceito em relação à educação de pessoas adultas.

O governo de Fernando Henrique Cardoso implantou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997 a qual tinha como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país. O programa focou nos jovens de 12 a 18 anos, público da Educação de Jovens e Adultos. A prioridade do programa era atender os municípios com taxas de analfabetismo superior a 55%. Esses municípios estavam localizados nas regiões Norte e

Nordeste e, em 2002, expandiu para as regiões Centro-Oeste e Sudeste (SILVA, 2016).

Outra política que atendia à EJA foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado oficialmente pelo Governo Federal em abril de 1998, como resultado de uma articulação entre lideranças de movimentos sociais do campo e docentes universitários, com a finalidade de colocar na agenda pública a discussão sobre uma política de garantia de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade. Segundo Di Pierro (2013), o Programa foi alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) subordinando-se ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com os objetivos de: reduzir o analfabetismo e elevar o nível de escolarização das crianças, jovens e adultos assentados. Para Di Pierro (2013), o programa inovou em duas direções: construir e empregar metodologias de ensino à realidade sociocultural dos assentamentos e exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo os parceiros (Universidades, Movimentos Sociais e Governo Federal).

O Brasil chegou ao século XXI com 11,3 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e hoje possui 38 milhões de analfabetos funcionais, segundo dados do IBGE (2018). É assustador que depois de tantas campanhas e programas de alfabetização o número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita ainda continua alto. A revisão da história da EJA mostra como a alfabetização das pessoas jovens e adultas esteve atrelada aos processos de exclusão e abandono por parte do Estado.

Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos: o século XXI

O século XXI trouxe novos programas para a EJA, mas os desafios continuavam os mesmos. Em 2002, o país comemorava a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um homem de trajetória humilde, saído das classes populares que chegava à presidência. Carvalho (2011) pontuou que essa eleição criou a expectativa de que a EJA fosse valorizada e tratada de forma adequada e com urgência.

Com a eleição de Lula, havia uma alegação de que era necessário acalmar o grande capital e o setor financeiro, assim, o início do seu governo se destacou pelo conservadorismo econômico e a manutenção de boa parte das políticas econômicas de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, contrapondo ao governo de FHC, o governo Lula transferiu mais renda para os setores pobres da população brasileira, a exemplo da criação do Programa Bolsa Família e um maior percentual no aumento do salário mínimo. É importante destacar que este investimento público nas áreas sociais foi importante para a economia do país, ainda que distantes de atender os direitos sociais como deveria (CARVALHO, 2011).

O governo Lula, inicialmente, apresentava uma imagem popular que, no decorrer dos mandatos, foi sendo substituída por um governo de coalizão que viveu a correlação de forças/interesses e anseios divergentes. Houve luta para manter ou quebrar a hegemonia vigente e, apesar de manter as políticas neoliberais dos governos FHC, existiu uma certa inflexão, com maior investimento nas políticas

educacionais, apesar de ser insuficiente para prover uma educação de qualidade e universal. (CARVALHO, 2011).

Ao examinar as principais políticas dos Governos Lula para a Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se que as principais políticas na gestão do então presidente foram: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem); a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC); e a implantação do Fundeb, que passou a abarcar a EJA.

No mesmo ano da posse de Lula, criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, SEAA, que segundo Mafra (2016) seria responsável pela eliminação do analfabetismo no país. A SEAA, em 2004, foi agregada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD. Em 2011 a SECAD passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI.

Mafra (2016) assinalava que o governo federal trouxe para a agenda da alfabetização a proposta da EJA ser vinculada à Educação Profissional para atender o jovem e o adulto. Além de devolver a alfabetização para a agenda política, o Ministério da Educação passou a coordenar estas ações.

Em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, PBA, para atender a população analfabeta com um formato de oferta de cursos de alfabetização de curta duração. Segundo Mafra (2016), o objetivo era promover o acesso à educação como

um direito de todos, em qualquer momento da vida, e a promoção da cidadania da população que deveria ser despertada pelo interesse em elevar a escolaridade. A ideia que seria defendida era que a alfabetização no programa não seria mais entendida como uma atividade compensatória e sim como uma política educacional de direitos voltada para inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos.

Segundo Carvalho (2011) os cursos foram breves e variaram entre 240 a 320 horas-aulas (aproximadamente seis a oito meses de duração). A duração destes dependia das propostas pedagógicas dos órgãos que realizavam tais cursos. O PBA propiciou apenas o ingresso de estudantes jovens e adultos no processo de alfabetização, contudo, era necessário encaminhar os egressos deste programa para cursos de EJA a fim de darem continuidade aos estudos.

O PBA consistiu em uma ação descentralizada na qual a União suplementava financeiramente os entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos. Os recursos eram oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) e transferidos para Estados, Municípios, empresas, universidades, organizações não-governamentais e organizações civis parceiras.

O programa priorizou as ações de alfabetização em 1.103 municípios que apresentavam, em 2007, um percentual maior do que 35% de jovens e adultos analfabetos e as pessoas de 15 a 29 anos da Região Nordeste (CARVALHO, 2011).

Os relatórios do programa informavam que, em 2009, 1.912.767 pessoas foram atendidas pelo PBA e os valores investidos estavam na ordem de quase R\$ 160 milhões. Em 2005, o número de estudantes atendidos foi 1.966.132, com uma redução de gastos, mas os valores investidos foram maiores, cerca de R\$ 208 milhões. O investimento anual por estudante do PBA, com base em 2009 foi de R\$83,37. (CARVALHO, 2011).

Políticas Públicas: O FUNDEB e a SECADI

Segundo Pinto (2009), a terceira iniciativa do governo nesta modalidade de Ensino foi o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o qual substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006.

O FUNDEB abrangia a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Modalidade EJA no cômputo dos números de alunos da educação básica, nos estados e municípios. Antes da aprovação do FUNDEB, estas modalidades de ensino não tinham financiamento próprio e passaram a receber o financiamento, oriundo do Fundo (MAFRA, 2016).

O FUNDEB aumentou a subvinculação para a educação básica, elevando inclusive, a participação financeira da União na sua manutenção, o que havia sido relegado pela Emenda Constitucional nº 14/1996. Todavia, este fato trouxe questionamentos em sua regulamentação em dois pontos: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do fundo para essa modalidade de ensino

e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA de 0,7 do valor de referência estabelecido para as séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano no ano de implantação do FUNDEB. O valor era o menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica e inferiorizava a EJA em relação às outras modalidades e níveis de ensino (CARVALHO, 2011).

Segundo Borges e Jesus (2013), o FUNDEB apresentava problemas uma vez que a aplicação dos recursos não foi ampliada ou não foi gerenciada a contento. Os diferentes fatores de ponderação para cada etapa e modalidade da educação básica, a EJA era a única modalidade cujo teto era de 15% de comprometimento dos recursos do Fundo em cada estado. De acordo com Carvalho (2011), a alegação do governo para a inclusão do teto era reprimir o aumento no número de matrículas, pois o possível crescimento poderia sobrecarregar os recursos totais e, conseqüentemente, ocasionaria uma queda do custo por aluno.

Carvalho (2011) afirma que a EJA, a educação infantil e o ensino médio, foram incluídos aos poucos nos recursos do fundo: um terço das matrículas no primeiro ano de vigência, dois terços no segundo e a totalidade dessas matrículas apenas no terceiro ano. O autor também pontuou que os números do Censo da Educação Básica mostravam uma forte queda das matrículas na EJA no período de vigência do FUNDEB: em 2007, 4.985.338 matrículas, ao passo que, em 2010, o número era de 4.287.234, ou seja, uma diminuição de quase 700 mil matrículas.

Os recursos do FUNDEB poderiam ser uma chance histórica de rever a situação deplorável da EJA com um financiamento importante e

regular, contudo, o que se viu foi impedimentos e desestímulos (CARVALHO, 2011).

Outra política importante refere-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que segundo Timothy (2012) foi criada no ano de 2004 e significou um avanço para a EJA. Conforme Carvalho (2011), a SECAD foi uma tentativa de atenção às especificidades do público da EJA.

O governo pretendia com a criação da SECAD contribuir para a oferta de educação de qualidade, compreendida como garantia de acesso, permanência e aprendizagem para os segmentos da população historicamente negada dos seus direitos (TIMOTHY, 2012). Segundo Carvalho (2011), com criação desta secretaria, alguns programas de alfabetização e da educação básica passaram a ser alocados, sobretudo, na Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), porém outros programas foram para outras secretarias ou ministérios (Projovem, Pronera e Proeja).

A SECAD foi criada com o objetivo de expressar os três principais eixos organizativos que eram: “Educação continuada”, para apontar o foco de uma agenda educacional para jovens e adultos que extrapolasse a noção de escolaridade formal e frisasse a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida; “Alfabetização”, que indicava a prioridade política que o governo daria para as ações nesse campo como expressão de cidadania. É válido destacar que o Programa Brasil Alfabetizado era uma meta presidencial monitorada diretamente pela Casa Civil. E, por fim, “Diversidade”, que sinalizava a busca de políticas inclusivas que respeitassem e valorizassem as

múltiplas dimensões da diversidade étnico-racial, cultural, social, de gênero, ambiental e regional. (MAFRA, 2016).

Carvalho (2011) considerou que o governo investiu mais na EJA e criou programas característicos para a área, com o objetivo de atender públicos específicos. Essa característica nos mostra uma tentativa de retomada do papel da União nas políticas de EJA, porém os resultados não foram satisfatórios.

Percebe-se que o governo Lula trouxe alguns avanços para Educação de Jovens e Adultos, mas sua gestão não conseguiu romper com a concepção de EJA elaborada no âmbito das reformas neoliberais do Estado e da educação que perpassaram a década de 1990. A EJA continuou regida pela lógica da parceria “conciliatória”, cujos resultados não serviram para constituir uma política pública de Estado com efetividade social, para reverter o cenário de marginalização (CARVALHO, 2011).

Sob essa perspectiva nota-se que a EJA apresenta características de aligeiramento, com um caráter compensatório cujo objetivo é atender as necessidades do mercado e, de certa maneira, amenizar as tensões sociais e os males do capitalismo. Carvalho (2011) avaliou a inclusão da EJA no FUNDEB como uma iniciativa acertada, sobretudo ao considerarmos a discriminação exacerbada que essa modalidade sofreu no programa anterior.

A falta de recursos continua sendo um dos grandes problemas desta modalidade de ensino. E o quadro da EJA se agrava, segundo Lucena, com a falta de discussão sobre a temática no atual governo de Jair Messias Bolsonaro o qual promoveu mudanças baseadas no Decreto 9.465 que extingue a SECADI. Nesta

secretaria estava a Diretoria de Políticas da EJA. O autor destacou que apesar do decreto reconhecer a EJA entre as atribuições da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, não há qualquer instância encarregada da EJA nos organogramas da SEB (LUCENA, 2019).

A população brasileira precisa entender que a EJA é uma educação tão importante quanto a educação básica e assim cobrar políticas públicas para as pessoas que não estudaram ou concluíram seus estudos na idade regular. O Brasil tem números elevadíssimos de analfabetismo e uma das maneiras de reverter esse quadro é investir nesta modalidade de ensino. A discussão sobre recursos para a EJA perpassa sobre a necessidade de escolas que acolham as pessoas jovens e adultas que voltam para estudar. Segundo Lucena (2019) o valor estimado para cada estudante é de exatos 2.870,94 reais, trata-se da única modalidade de ensino em que cada aluno recebe menos de 3.500 reais do Estado, de acordo com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (LUCENA, 2019).

As campanhas de alfabetização e o analfabetismo: permanências?

O analfabetismo é um problema histórico. A história do Brasil comprovou que no Brasil Império e no Brasil Republicano ser analfabeto era algo comum e que não era impedimento para a realização das atividades cotidianas, nem alvo de preconceito. A elite imperial e republicana tinham pessoas analfabetas.

O olhar sobre o analfabeto começa a mudar no Brasil com as transformações econômicas, após a urbanização e industrialização da sociedade. Essa condição passou a ser vista com outros olhos.

De acordo com Mattos e Silva (2004) na década de 50 o Brasil apresentava uma taxa de analfabetismo de 50,6% na população com idade de 15 anos ou mais e, em 1990, essa taxa era de 18,4%. Analisando as estatísticas identificamos uma queda digna de comemoração nas mídias e nos governos. Mas é fundamental identificar nos altos números de analfabetismo do Brasil as marcas históricas. Mattos e Silva (2004) pontuou que as estatísticas gerais sobre o analfabetismo no Brasil são perversas, no sentido de que elas mascaram falsamente a realidade.

Os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios (PNAD, 2019), realizado pelo IBGE no ano de 2019, mostram a realidade do país em relação ao analfabetismo. O Brasil tem 6,6% de analfabetos, ou seja, 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever e em 2018 era 6,8%. Segundo Braga e Mazzeu (2017) existe uma percepção atualmente de que o analfabetismo vem diminuindo por conta dos dados estatísticos que mostram a evolução dos índices.

Segundo Mattos e Silva (2004), o Brasil é um país heterogêneo e a questão do analfabetismo no Brasil é diversa. Ao observarmos os dados do IBGE (2019) sob a perspectiva da diversidade, é possível notar o que os números escondem. Os dados ocultam que existe diferença entre homens e mulheres com idade de 15 anos ou mais, em 2019, foi de 6,3%, mulheres, enquanto a dos homens foi de 6,9%.

Segundo Moraes (2020), o analfabetismo das mulheres é como uma herança familiar, social, econômica, política e cultural demonstrando além da herança material, há herança simbólica discursiva perpetuada ao longo das gerações.

O analfabetismo também tem cor. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1% (IBGE, 2019). Para Ribeiro (2019) é preciso lembrar que apesar da Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras escravizadas. Segundo a autora, a cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos, mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação.

As Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas, 13,9% e 7,6%, respectivamente, em 2019, entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, enquanto o Centro, 4,9%, Sul e Sudeste foram de 3,3%. “As diferenças são gritantes entre o Nordeste e o Sudeste. A proporção de analfabetos no grupo etário de 10 - 14 e no 15 - 17 é 5 a 6 vezes maior no Nordeste do que no Sudeste (AZEVEDO, 1994 apud MATTOS e SILVA, 2004).

Para Braga e Mazzeu (2017) essas diferenças apresentadas na pesquisa do PNAD (2019) mostram as

relações sociais que marcaram a história da educação e em particular a alfabetização de pessoas jovens e adultas desde a chegada dos portugueses. Segundo Braga (2014) 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. Na verdade, a sociedade brasileira foi formada por interesses internos e externos que, conseqüentemente, formou e transformou nossa sociedade ao longo dos séculos.

Campanhas e Programas de Alfabetização para a EJA: contrapontos

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008) promover com sucesso a alfabetização dos jovens e adultos e superar o analfabetismo são desafios que o Brasil ainda está distante de equacionar. Difícil porque vivemos em um país heterogêneo e existem várias dualidades que resultam no contraste entre o Norte alfabetizado e o Sul em vias de alfabetização. O contraste entre a oralidade e seletividade da escrita; a humanização do rural comunitário e a convenção e estilização do urbano; os acessos diferenciados e as distintas oportunidades entre o masculino e o feminino (MAGALHÃES, 2014).

Segundo Silva (2016), o governo brasileiro sempre enfrentou o analfabetismo utilizando programas e campanhas de alfabetização que sempre tiveram início e término determinado com o fim de cada

governo. Essas políticas se enquadram mais no que se pode chamar de políticas de governo do que políticas de Estado, o que denuncia o descaso histórico com essa modalidade de ensino (SILVA, 2016).

Cada governo se preocupou mais com os ganhos políticos sobre a redução dos índices de analfabetismo do que alfabetizar. Não existia uma preocupação com o sujeito, mas alfabetizar pelo crescimento econômico de um país que esquece os direitos à educação. É fundamental a reflexão da alfabetização no Brasil, olhar, refletir e analisar as muitas campanhas e/ou programas para superar o analfabetismo. Sabe-se que no país existe um descaso histórico com a EJA e, assim, o enfrentamento do analfabetismo sempre foi tratado dentro de programas e/ou campanhas que apresentavam quase as mesmas características, organização e estrutura.

Catelli Jr. (2014) afirma que os programas de alfabetização no Brasil já possuem uma longa história, mas também carregam a marca do insucesso. Apesar dessa realidade, os governos continuam a investir e destinar a alfabetização de pessoas jovens e adultas políticas pouco efetivas. O Relatório elaborado pelo Tribunal de Contas da União consta que, em 2006, com base em uma amostra pesquisada, menos da metade dos entrevistados inscritos na EJA concluíram que o curso de alfabetização e muitos deles continuavam no programa, mesmo depois de concluído o processo de alfabetização por não encontrar escolas próximas à suas casas. O relatório também menciona que 70% dos alfabetizadores entrevistados afirmaram que é comum que os alfabetizados, quando não conseguiam matrículas nas salas da

EJA, permaneciam nas salas de alfabetização para não perderem contato com a leitura e a escrita, ou seja, tornavam-se apenas ouvintes. Outro risco para efetividade do PBA foi que os gestores municipais encaravam esta política como campanha política para utilizarem em seu benefício no pleito eleitoral. (CATELLI JR. 2014).

Após os primeiros anos de criação do programa, além dos resultados insatisfatórios, verificava-se que haviam os seguintes problemas: um baixo valor investido por aluno, quando comparado com qualquer aluno das redes públicas de ensino; processo de formação de turmas permeado por relações clientelistas; formação dos educadores precária e baixo encaminhamento dos egressos do programa para a EJA (CATELLI JR., 2014)

De acordo com Braga e Mazzeu (2017) o Programa Brasil Alfabetizado não gerou alterações significativas em relação ao analfabetismo no Brasil. Segundo as autoras, programas/campanhas lançadas por iniciativas governamentais ou não, ainda não discutiram ou apontaram as causas dos números permanecerem tão altos.

Para Braga e Mazzeu (2017) o modelo econômico e a precariedade do sistema educacional devem ser discutidos e analisados. Segundo as autoras, o Brasil ainda trata a alfabetização de pessoas jovens e adultas como uma ação assistencialista que pode ser conduzida pelo voluntariado e pode acontecer em salas pensadas para crianças ou em espaços disponíveis que não têm materiais pedagógicos.

Sobre o voluntariado, Santos (2014) escreveu que a formação do alfabetizador acontecia em uma

semana e apenas em um dia que falava de planejamento. É válido destacar que muitos “alfabetizadores” escritos no programa tinham apenas o Ensino Médio e não tinham experiência no magistério, ou faziam graduação na área de educação.

Santos (2014), também pontuou que em muitas cidades havia apadrinhamentos políticos e, assim, não eram estabelecidos critérios de competências para a escolha de alfabetizadores e coordenadores. O PBA, assim como as demais campanhas, não conseguiu inserir os alfabetizados no processo formal de escolarização e a descontinuidade dos estudos ainda impera no país.

Os cenários descritos pelas autoras Santos (2014), Braga e Mazzeu (2017) sobre o Programa Brasil Alfabetizado justificam o porquê de o país ainda continuar com índices altos de analfabetismo.

Silva (2016) afirma que os governos precisam ofertar a alfabetização para pessoas jovens e adultas por meio de políticas públicas eficazes e efetivas e projetos comprometidos com a educação. Para o autor, ao longo da história da alfabetização de pessoas jovens e adultas, as campanhas e programas de alfabetização tratavam apenas da alfabetização inicial e não existiam políticas que estimulassem os alfabetizados a continuarem seus estudos na escola regular e, como consequência, temos um esvaziamento das escolas da EJA.

Infelizmente, os governos brasileiros percebem a alfabetização de adultos apenas como um fator chave para o crescimento econômico e o progresso individual e por isso investiram e investem em campanhas de alfabetização pouco eficientes para extinguir o analfabetismo, mas não investem em políticas educacionais

capazes de assegurar a continuidade da vida escolar dessas pessoas e oportunizar melhores condições de trabalho.

As pessoas jovens e adultas que se escreviam nas campanhas de alfabetização queriam aprender não apenas a escrever seus nomes e a ler palavras soltas. Elas tinham sonhos que as campanhas desconheciam por serem políticas aligeiradas e geralmente conduzidas por voluntários.

No final do século XX a discussão sobre os aspectos metodológicos da alfabetização cedeu lugar à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, com ênfase no processo de construção do conhecimento. Essa mudança exigiu uma ampliação da didática da alfabetização, uma vez que as pesquisas na atualidade já questionavam o “método de alfabetizar”, pois pensar um método rígido de aprender é negar a complexidade da cultura escrita da sociedade.

Nos últimos anos, vive-se um processo de grandes alterações nos conceitos relacionados ao ensino inicial da leitura e da escrita (não basta apenas ensinar a decifrar o sistema de escrita estabelecendo relações entre sons e letras) é fundamental que os alunos façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo.

Costa e Oliveira (2011) apontaram que umas das falhas desses programas é que eles dão ênfase apenas à apropriação das ferramentas primárias e, além disso, eles indicam uma abordagem do funcionamento alfabético. Essa visão tradicional da alfabetização causa não apenas o fracasso das campanhas e/ou programas, mas retira do jovem e do

adulto a mudança de vida. Para as autoras, a alfabetização é o curso de todo Ensino Fundamental, como processo de escolarização e uma forma de garantir o efetivo domínio das habilidades e práticas de alfabetismo^{iv}.

Segundo Fávero (2013), o improviso já fazia parte da primeira campanha de alfabetização. Para o autor, o Ministério da Educação distribuiu cartilhas elaboradas com base no método Laubach, que enfocava parte das letras do ABC e vogais, historinhas para adultos e conteúdos muito semelhantes ao conteúdo infantil. Outro problema das campanhas foi uniformizar o analfabeto brasileiro, distribuindo um único material para alfabetizar jovens e adultos do meio rural. Os movimentos culturais e a educação popular deram uma importante contribuição para a alfabetização de pessoas jovens e adultas e a EJA, pois lançaram um olhar de respeito quando recusaram as cartilhas do MEC e elaboraram novas cartilhas e novos textos sistematizados por Paulo Freire.

As campanhas e programas fracassaram por conta das ações provisórias para erradicar o analfabetismo num curto prazo e desvinculado de um conjunto de medidas, sem estar inserido no contexto de política global que priorizasse a educação básica.

Outro problema dos programas e/ou campanhas de alfabetização foi a formação precária ou nenhuma formação dada aos alfabetizadores que não poderiam dar conta de um processo tão complexo como a alfabetização, sem preparação teórico-metodológica.

Soares (2011) afirmou que o fracasso das campanhas estava em alfabetizar para decodificar os códigos

da língua escrita e não criar espaços de letramento. A autora acredita que não basta ler e escrever apenas, mas responder às exigências do mundo moderno. O letramento exige a mediação do alfabetizador que deve trazer práticas integradoras para a sala de aula. As campanhas de alfabetização no Brasil acontecem com formadores, em sua maioria, sem a experiência e o conhecimento necessários para trabalharem na alfabetização. O processo da alfabetização deve ser mediado por professores alfabetizadores, com formação adequada para o exercício (COSTA E OLIVEIRA (2011)).

As campanhas/programas de alfabetização encontraram duas grandes barreiras no analfabeto brasileiro, as dificuldades de aprender a ler e escrever, e a dificuldade de exercitar o que aprendeu, pois muitos não têm condições financeiras de comprar livros ou jornais. Assim, ao “analfabeto fica vedado à possibilidade de usufruir dos bens culturais que compõem o patrimônio literário da sociedade” (SILVA, 2016, p.33).

É necessário compreender as mudanças do processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita na EJA. É importante refletir sobre as marcas históricas das desigualdades que produziram grupos diferentes na sociedade e na organização do trabalho.

As campanhas e programas dão ênfase à apropriação de ferramentas primárias. Essas políticas se preocupam apenas com a alfabetização inicial, mas é preciso discutir e pensar a alfabetização como processo contínuo. O ensino fundamental como processo de escolarização, é uma forma de garantir o efetivo domínio das habilidades e

práticas de alfabetismo (COSTA E OLIVEIRA, 2011)

Considerações finais

As campanhas de alfabetização e/ou programas fizeram menos do que anunciaram e ficaram longe de conseguir erradicar o analfabetismo. Percebemos uma redução dos números de analfabetos, mas que não significaram muita coisa para EJA no sentido de ampliar o horizonte educacional deste público. É fundamental avaliar as campanhas e /ou programas de alfabetização com o fim de transformá-los em políticas de Estado as quais, de fato, beneficiem os milhões de jovens, adultos e idosos analfabetos deste país. Os interesses políticos - partidários devem ser abandonados, a fim de que o benefício das políticas alcance a população que delas têm direito.

Vimos ao longo da história da Educação da EJA que a alfabetização de jovens e adultos sempre aconteceu por meio de campanhas as quais, na prática, não atenderam aos objetivos propostos, haja vista que, atualmente, o Brasil ainda enfrenta problemas com o analfabetismo.

O presente estudo reclama que os resultados das campanhas sejam reavaliados, pois a EJA necessita de políticas públicas que respeitem as pessoas jovens, adultas e idosas enquanto classe trabalhadora e enquanto grupo de direitos.

Outro ponto que se destaca é a necessidade de repensar o processo de alfabetização. Não cabe apenas alfabetizar para decodificar letras, mas desenvolver o alfabetismo não apenas na modalidade da EJA, mas em toda a educação básica. As escolas

deveriam ser para cada aluno um espaço de acolhimento e para muitos jovens e adultos ela pode ser o espaço onde as habilidades de ler e escrever estejam atreladas às práticas do seu cotidiano, sobretudo as relacionadas ao mundo do trabalho.

O presente estudo buscou cooperar para uma reflexão acerca dos mecanismos utilizados nos últimos anos para a redução do analfabetismo e observou que é preciso discutir as raízes dessa problemática, haja vista que o Brasil é um país heterogêneo e reflete suas diferenças, também, na reprodução do problema. Assim, neste processo, é preciso levar em consideração as diferenças sociais, históricas e culturais ao se produzir políticas públicas para a EJA, com vistas a suprimir os preconceitos consolidados.

Não se pode negar que as campanhas e / ou programas tiveram importância para a EJA, mas elas não cumpriram o direito garantido na Constituição que é o direito à Educação para todos e não asseguraram a continuidade dos estudos a seu público.

Com vistas a ampliar essa discussão, é importante produzir diálogos com os movimentos sociais e as universidades, pois esses grupos estão diretamente envolvidos com os jovens e adultos que ainda não sabem ler e escrever. Os movimentos trazem a fala da realidade, da negação de direitos e as necessidades destas pessoas, as universidades apontam caminhos por meio de estudos e pesquisas na área que certamente contribuirão com um pensar mais eloquente e um fazer mais efetivo para a EJA. Ao lado disso tudo, o Estado precisa estabelecer diálogos com essas instituições para erigir políticas de educação que beneficiem, de fato, a

modalidade de ensino "Educação de Jovens e Adultos".

Referências

ARAÚJO, Maria Celina D'. **O Estado Novo (Coleção Descobrendo o Brasil)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BRAGA, Ana Caroline. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP. Araraquara, 2014.

BRAGA, Ana Caroline; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O Analfabetismo no Brasil: Lições da História. **RPGE – Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v.21, p. 24 – 46, 2017.

BRASIL, Lei 4.024: **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. MEC. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BORGES, Irlanda Aglae; JESUS, Wellington Ferreira de. Financiamento da Educação na EJA: Contexto e desafio. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2013.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As Políticas Públicas da EJA nos governos LULA (2003 - 2010)** Incongruências do financiamento insuficiente. São Paulo: USP, 2011.

CASIMIRO, A.P.B.S. A Concepção Pedagógica de Jorge Benci para os Escravizados Coloniais. **Histedbr on-**

line - v. Julho/2001, n. 3 (2001). Faculdade de Educação.

CASTELLI JR., Roberto. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** 1 ed. São Paulo. UNESP, 2014.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. As escolas noturnas do município da Corte: estado Imperial, Sociedade Civil e Educação do povo (1870 - 1889). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 53 - 68. Jan - mar. 2011

COSTA, Cristiane Dias Martins e OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** organização Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara, HADDAD Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: Uma Análise das agendas Nacional e Internacional. **Cad. Cedes.** Campinas, V.35, n. 96, p. 197-217, maio - ago.,2015.

FARIAS Liliane. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21.** Agência Brasil, Brasília 2019. Disponível em:<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta,** 2 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História.** Vol. 2, nº. 6. Agosto de 2013

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça a População do Brasil,** 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>.

LUCENA, Vinícius; **Falta de Recursos é a marca da EJA no Brasil.**

AUN - Agência Universitária de Notícias, USP. Disponível em:<http://paineira.usp.br/aun/index.php/2019/12/12/falta-de-recursos-e-a-marca-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>.

MAFRA, Andressa Luiza de Souza. **Os Desafios e as Possibilidades nos 20 Anos da Modalidade EJA no Brasil: Uma Análise dos Programas de Alfabetização nos Governos FHC (1995 - 2002) e Lula (2003-2010).** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** 1 ed. São Paulo. UNESP, 2014.

MORAES, Marília Gollo de; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Mulheres e Heranças Educativas do Analfabetismo**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MOSKO, Jackson Fernando; CAPRARO, André Mendes; MOSKO, José Carlos. **O Estado Novo (1937-1945) e a Educação Física: doutrinando corpos no exercício do poder**. *Revista Digital- Buenos Aires*. Ano 15 - Nº 143 - Abril de 2010

PAIVA, Ivanilda Pereira; **Educação Popular e Educação de adultos**; São Paulo Editora Loyola. São Paulo, 1987.

PEREIRA, Cencita Maria. **Educação de Jovens e Adultos: uma contribuição à discussão da proposta da rede Estadual de Ensino**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/983-2.pdf>.

PINTO, José M. de R. Financiamento da educação no governo Lula. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, Brasília/DF, n.2, v.25, mai./ago. 2009, p. 323-340.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SÁ, Maria Reneude de. **Analfabetismo e alfabetização: Representações de Professoras Alfabetizadoras**. Ed. Curitiba: Appris, 2016

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2018

SILVA, Oney Cardoso Badoró Alves da. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um estudo do Programa TOPA no Município de Vitória da Conquista-BA**, 2016. [Dissertação de mestrado]

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O Português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2004.

SANTOS, Ana Cely Duarte Barbosa dos. **O Programa Brasil Alfabetizado e os desafios da formação docente**. Universidade Estadual da Paraíba, 2014. [Trabalho de conclusão de Curso].

ⁱ Segundo Soares e Maciel (2000) as pesquisas sobre o estado de conhecimento em alfabetização se iniciam nos 1980 sob o financiamento do MEC/INEP e resultou em dois relatórios em que apresenta e analisa os dados dos períodos: 1961-1986 e 1961-1989. Foram três décadas de produções acadêmicas de teses e dissertações sobre o tema alfabetização.

ⁱⁱ Segundo Costa e Oliveira (2011) alfabetismo funcional refere-se à pessoas que não participam de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para atuar em

sociedade e que continua a usar a leitura, escrita e cálculo para seu interesse, ou seja, é a incapacidade de fazer o uso efetivo da leitura e escrita nas diferentes esferas sociais.

ⁱⁱⁱ Para além da compreensão do adestramento como o ato de treinar animais, o termo é, também, utilizado no âmbito educacional: “Em educação, o termo tem sido utilizado para designar o ato ou o efeito da habituação de alguém fazer docilmente e regularmente um programa preciso e prescrito. Com esse sentido, a formação de habilidades esteve, durante muito tempo, vinculada à ideia de desenvolvimento da destreza manual, da

agilidade e da capacidade de se submeter a uma dada disciplina” (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 15).

^{iv} Alfabetismo é a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever,

mas utilizam a leitura e escrita, incorporando-as em seu viver. Alguns autores utilizam o termo letramento, mas a palavra alfabetismo já existia (COSTA e OLIVEIRA, 2011, pag. 122).