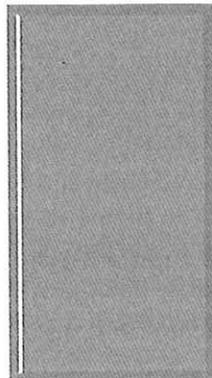


Vania Regina Boschetti (*)

*Analfabetismo: um problema brasileiro
há 500 anos*

(*) Mestra em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade de Sorocaba – UNISO. Professora de História da Educação no mesmo curso.



RESUMO

Apesar de diversas iniciativas governamentais e da sociedade civil organizada, o analfabetismo continua sendo um dos grandes problemas do Brasil. O artigo pretende tratar da questão, tendo em vista a comemoração dos 500 anos da “descoberta”.

ABSTRACT

In spite of diverse initiatives by governmental and private organizations, illiteracy continues to be one of Brazil's greatest problems. This articles deals with this problem in light of the 500th anniversary of the discovery of Brasil.

“Apesar de ter uma legislação avançada em matéria de educação, apesar do pensamento pedagógico brasileiro ser progressista, o Brasil é um dos países do mundo que têm o menor desempenho no setor”. Juntamente com essa afirmação, no início dos anos 90, M. Gadotti apresentava em números o déficit educacional brasileiro: 10 milhões de analfabetos.

Iniciando o ano 2000, o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação, em encontro realizado no Rio de Janeiro, afirmou que temos, hoje, 12 milhões de analfabetos.

Independente de quanto a população do país tenha crescido nos últimos 10 anos, permitindo a relativização dos dados, há que se considerar os números em torno do atraso educacional como preocupantes, inclusive pelo que significa como interferência no projeto de desenvolvimento. Por que, então, isso acontece?

Analisando rapidamente as decisões políticas, pode-se perceber que, ao longo dos anos, mesmo tendo sido ampliado o acesso à educação, os governos brasileiros, via de regra, têm dado mais atenção às políticas voltadas para a classe média, deixando de empenhar-se em ações capazes de atender efetivamente à área social.

A questão do analfabetismo é histórica e remonta à fundação¹ do Brasil pelos portugueses. O colonizador, ao chegar aqui, transplantou sua cultura: língua, crença, hábitos, valores, princípios, formas de trabalho. A política colonizadora moldada pelos interesses da Metrópole não tardou a estabelecer as diferenças da sociedade de classes da modernidade capitalista.

A sociedade brasileira que emergiu dessa situação tinha uma **economia agrária** (produção de matéria-prima e alimentos em profusão), **latifundiária** (grande extensão territorial) e **escravista** (pelo que significava o negro como mão-de-obra e o tráfico como lucratividade comercial).

Como afirma RIBEIRO (1994:30), a sociedade brasileira realizava sua “tarefa histórica”: enriquecer o empresariado europeu colonial, fazendo avançar o capitalismo em âmbito internacional. No espaço econômico dessa sociedade havia lugar para dois agentes: o que produzia e o que tinha a propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos. Os demais ou eram funcionários ou estavam à margem do sistema econômico estabelecido na época.

1. A expressão baseia-se no argumento de M. S. Cortella: “Não havia um Brasil escondido e pronto que os portugueses descobrissem; aqui era um lugar com outros nomes, outras pessoas, outras sociedades. O que os europeus fizeram foi ocupar este lugar, dar-lhe outro nome e fundar outra sociedade” (CORTELLA:108).

Que espécie de educação poderia ser desenvolvida em tais condições? Quem responderia por essa tarefa?

Pelos acordos entre a Coroa Portuguesa e o Papado é que se estabeleceu a vinda dos jesuítas para as "terras descobertas". Com a finalidade de instruir e catequizar, aportaram na América, no século XVI. Do projeto inicial das Missões fazia parte a aculturação do nativo: os indígenas aprendiam não só um nova língua, como uma nova interpretação da vida; a leitura, a escrita e o cálculo davam base para a obra da catequese. A educação elementar era dada em casa pelas famílias, por algum parente letrado, sendo comum também a existência de preceptores, habitualmente de procedência européia. Após essa fase inicial, os seminários tornaram-se os centros da atividade educacional na formação dos novos quadros sacerdotais, ampliando suas atividades e passando a receber estudantes leigos interessados em prosseguir seus estudos na Europa. O aumento do interesse pela instrução fez crescer o número de colégios, marcando efetivamente a ação dos jesuítas na educação das elites coloniais. É conveniente ressaltar que, mesmo para a camada senhorial que se escolarizava, a cultura escolar era um luxo dispensável, e o próprio ensino da elite não era encarado com cuidado especial.

(...) Daí porque atribuíram pouca importância à organização do ensino e à política educacional do país, tanto mais porque a educação se destinava a segmentos restritos da população. Não havia necessidade de uma contribuição maior da educação que ficava adstrita à formação da elite dirigente. (...) não havia também necessidade de aprofundamento dessa educação, uma vez que os integrantes dessa elite poderiam completar seus estudos na Europa. (SEVERINO: 1988, 71-2).

A independência provocou a ruptura política do Brasil em relação a Portugal, mas o Estado que se estabeleceu manteve as características de economia agroexportadora e escravocrata dos tempos coloniais, que mantinha praticamente a mesma fragilidade do período anterior, no que se refere à educação. A instrução da população não era encarada com seriedade, mesmo sendo dispositivo legal. A escola pública elementar não despertava interesse maior do governo, muito mais envolvido com a educação de nível superior.

O analfabetismo não constitui problema nas sociedades agrocomerciais (...). A escola pública não se colocava, portanto, no Brasil pós-Independência, como um requisito para a própria manutenção da

produção das relações estruturais. A sua qualidade e extensão eram bastante limitadas, destinando-se aos poucos elementos da minoria dominante para quem fornecia um mero ornamento, e estendendo-se, quando muito, à camada média, a quem conferia status. (XAVIER:1980, 127)

Portanto, consolidaram-se dois dos fatores mais significativos da educação: precariedade da oferta da escola elementar gratuita e a conseqüente exclusão da massa populacional, constituída de escravos e de indivíduos à margem do sistema econômico vigente e que não dispunha de lugar para estudar nem de recursos para freqüentar as escolas particulares que proliferaram rapidamente.

Pareceres de Rui Barbosa, que vinculavam escola e trabalho, progresso e democracia (...), refletiam, ao que tudo indica, uma preocupação com a adequação do discurso educacional com o discurso político e pareciam expressar, mais do que uma proposta de renovação social, o desconforto das elites intelectuais "progressistas" diante de um índice de analfabetismo que punha a descoberto o "atraso" do país. (idem: 61).

A sociedade agroexportadora, que retratou o Brasil até o início da República, já no século XX, fez do sistema educacional o agente exclusivo das formação dos segmentos sociais mais elevados dos quais saíam os elementos para as atividades político-burocráticas e os profissionais liberais. Mesmo considerando que, na República, aumentaram as pressões pela universalização da escola, elas não foram suficientes para atender à demanda. Conservada a descentralização escolar, pela qual caberia a cada estado manter e legislar sobre a instrução pública elementar, as disparidades regionais foram repetidas no setor educacional. Estados com mais recursos e interesse investiram mais que outros, preservando assim em regiões como o Norte e o Nordeste a precariedade da escola primária tanto na qualidade quanto na expansão, enquanto, no Sudeste, as condições materiais mais favoráveis, o progresso econômico e a mobilização de recursos públicos permitiram uma instrução pública com menores problemas.

A mecanização da agricultura e da indústria foi mudando a fisionomia do trabalhador. O homem do campo migrou para a cidade, transformou-se em assalariado e passou a fazer parte, com o operariado urbano, de uma nova composição populacional, notadamente concentrada na periferia das cidades e dotada de novas formas de comportamento.

A sociedade, que era predominantemente agrária, foi-se transformando em urbano-industrial em face dos novos direcionamentos econômicos, políticos e culturais, que aumentaram a complexidade da vida social. A escolaridade passou a ser exigência para um número maior de pessoas na medida em que as atividades comerciais, financeiras e de serviços começaram a fazer parte do cenário nacional, cobrando instrução para a composição de seus quadros de funcionários.

O advento da República permitiu a discussão em torno da educação, entendida como dever do Estado ao qual caberia não só promover a alfabetização como garantir a escolarização regular. Entretanto, “o atraso historicamente acumulado no atendimento à população, em termos de educação escolar, bem como os altos índices de crescimento da população, exigiam um combate muito mais amplo e profundo às condições sociais (educacionais, econômicas, políticas, culturais, etc.)...” (Idem,170).

Foi assim que, de 1910 a 1960, o direito de ler e escrever continuou sendo negado a muitos brasileiros. Em números percentuais, o analfabetismo diminuiu. Dados do IBGE do período identificavam 65% de analfabetos em 1920 e apenas 39% em 1960. Em termos absolutos, porém, as estatísticas demonstravam que parte da população chegava aos 15 anos, sem nunca ter freqüentado uma escola. (Ibidem: 151).

Os milhões de analfabetos continuavam existindo, apesar do crescimento constante da organização escolar e das campanhas para reduzir o analfabetismo. Isso porque, em termos de estrutura, a sociedade brasileira continuou mantendo as condições sociais que produziam e continuavam a reproduzir o analfabeto: condições precárias de vida da maioria da população, horizontes culturais estreitos, falta de escolas, de vagas, de professores, graus reduzidos de organização coletiva e muita seletividade.

A partir dos anos 60, o sistema escolar brasileiro avançou no projeto de democratização das oportunidades escolares, pela expansão de estabelecimentos e de vagas, e também pela normalização educacional, a partir das duas primeiras LDBs – Lei 4024/61 e Lei 5692/71. Todavia, a expansão da escolaridade não se fez de forma extensiva e igualitária a toda a população, por conta das desigualdades e limites sociais já enunciados.

Apesar dessas desigualdades e limites, as campanhas de combate ao analfabetismo se intensificaram, e a primeira metade da década de 60 viu surgir os Movimentos de Educação Popular nos quais se envolveram lideranças dos vários segmentos da sociedade: educadores, intelectuais, religiosos, artistas, universitários, membros da comunidade. Numa linha educa-

cional progressista foram tomadas decisões pelo então Presidente João Goulart, como a criação e a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), a Comissão Nacional de Alfabetização, a Comissão de Cultura Popular e também o Plano Nacional de Alfabetização, o PNA, este com o objetivo de expandir o método de Paulo Freire pelo país, de modo a estender os benefícios da educação qualitativa a um número cada vez maior de pessoas.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1962, tinha como uma das metas a erradicação do analfabetismo.

Com o golpe civil-militar de 64, a “questão da alfabetização de adultos foi tratada de forma a neutralizar as experiências ocorridas no início da década, consideradas de caráter subversivo pelo governo militar”. (NORONHA, 1994, 237). Na prática, isso implicou a extinção do PNA e a criação da Cruzada da Ação Cristã – Cruzada ABC e do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBREAL, da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação EDUCAR. De acordo com dados de Vanilda Paiva, a Cruzada ABC

foi uma recomendação da UNESCO e da USAID (Agência Internacional para o Desenvolvimento) para a diminuição do analfabetismo. A Cruzada recebia, além do financiamento da USAID, doações de fundações norte-americanas, do BRADESCO e de Igrejas Evangélicas da Alemanha e da Holanda e destinava-se mais especificamente ao Nordeste, região em que as atividades de Educação Popular tinham sido mais intensas e revelado o cunho socialista, na análise dos militares e conservadores.

O discurso em torno da educação passou a ser o da eficiência. Nesse discurso a educação era identificada como uma indústria prestadora de serviços que deveria zelar pela formação do produto, do consumidor, da mão-de-obra e do brasileiro integrado ao projeto nacional do desenvolvimento. (Idem, 238). É a Teoria do Capital Humano em que o trabalhador é concebido como um capital de maior ou melhor qualidade, de acordo com a sua força de trabalho.

Entretanto, não foram tomadas medidas governamentais eficazes na esfera social em geral; o analfabetismo, em particular, continuou subindo em termos absolutos. As campanhas implantadas não foram suficientemente dotadas para concretizar suas finalidades, pecando, muitas vezes, pela fragmentação, pela descontinuidade, pela falta de recursos adequadamente direcionados para a educação.

Sob esse aspecto, vale lembrar que, a partir de 67, os gastos no setor sofreram severas restrições. Em 70, no Governo Médici, apenas 4,76% dos recursos da União foram destinados à educação (Ibidem, 238), o que tor-

nou os problemas mais agudos, mantendo a exclusão dos setores mais pobres da população. Por outro lado, foi mais uma vez priorizado o ensino superior e facilitada a instalação de escolas particulares, retomando a ideologia anterior de formação das elites dirigentes e da composição dos quadros de funcionários de nível médio.

Nos anos 80, ficou perceptível que o Estado foi se desobrigando do atendimento à educação pública que viesse atender à escolarização da população em idade escolar. A tônica dos discursos governamentais passou a ser “o social”, com ênfase ao combate à pobreza, às desigualdades e ao desemprego, conclamando a sociedade para uma tarefa conjunta, ou seja, chamando à participação os vários setores da sociedade no atendimento às comunidades carentes, “socializando”, assim, despesas e isentando-se, enquanto esfera de poder, das responsabilidades mais contundentes da administração e ação governamental. São dessa época vários programas de educação para todos. Arroyo faz uma crítica contundente a esse respeito:

(...) É possível perceber uma imagem do Estado protetor e educador dos pobres e dos fracos. As políticas sociais são manifestações da opção do Estado pelos pobres. Nas propostas, dificilmente se faz uma análise mais profunda das causas da miséria, da violência; fala-se em estruturas sociais, políticas e econômicas injustas, e logo acrescenta-se não podemos ficar a esperar que sejam reformuladas. Ao Estado cabe, desde já, salvar as primeiras vítimas, as crianças e os pobres. Como se o Estado estivesse fora dessas estruturas e não fosse capital associado reprodutor das condições gerais de produção e de exploração do trabalho, mas apenas o anjo protetor, o bom Samaritano que cuida das feridas da exploração produzidas por capitalistas inescrupulosos”... (apud NORONHA, 290).

Portanto, continuaram sendo alargadas as distâncias entre o discurso e a prática, e as diferenças entre os grupos minoritários e a grande massa populacional, pois as contradições entre o discurso social e as orientações econômicas se intensificavam.

O Projeto Brasil Novo, de Fernando Collor, já nos anos 90, não possuía um programa governamental para a educação, apesar de apresentar o Projeto “Minha Gente”, visando à criação dos Ciacs (Centros Integrados de Assistência à Criança) e planos como o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), que pretendia alfabetizar 5 milhões de adultos por ano. Por limitações financeiras, metodológicas e de definição de estratégias específicas, o PNAC, não conseguiu sobreviver, como tantos outros, pelos

mais diversos motivos. Como informação, vale a pena lembrar que, em cinco décadas de tentativa, além dos programas já elencados, ainda podem-se destacar o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), a Campanha Nacional para a Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1952), o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1959), o Movimento de Cultura Popular (1960), o Movimento de Educação de Base (MEB/CNBB), a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA (1962).

Nessa ligeira retrospectiva, podem-se perceber os muitos avanços e a modernização pelos quais passou o país nas últimas décadas. Entretanto, os projetos de transformação e a expectativa de perder as suas características de sociedade periférica ainda esbarram em índices comprometedores. Com uma população pobre, em torno de 70%, e com poucas perspectivas de mudar de vida; com um quadro social onde se misturam violência, desemprego, subnutrição e descrédito nas instituições, a desigualdade dessa população com os setores médios e privilegiados está cada vez mais intensa.

Como foi evidenciado, um dos rostos dessa desigualdade é o analfabetismo que, apesar de ser o problema de pauta das mais diversas argumentações, de estar presente no contexto atual do país, ser identificável em números, localizado geograficamente, continua desafiando a competência dos governos em várias gestões administrativas distintas, inclusive, quanto à ideologia político-partidária.

Por isso, tão gritante quanto o analfabetismo pode ser considerada a omissão governamental em combatê-lo. A tal ponto chegou essa omissão que, nos últimos anos (e por razões distintas), entidades da sociedade civil como sindicatos, empresas, fundações, instituições religiosas e educacionais têm implementado projetos e programas de alfabetização de jovens e adultos. Apesar da importância das iniciativas, muitos deles caracterizam-se pela mesma fragmentação e falta de continuidade que marcaram tantos outros similares ao longo da história. Faltam-lhes, às vezes, recursos, apoio institucional, orientação pedagógica, práticas adequadas, tratamento profissional aos professores, planificação de atividades, perspectivas futuras; falta-lhes uma visão mais ampla e de totalidade que permita perceber que tais projetos ou programas deveriam ter uma previsibilidade de encerramento, pois a cada novo programa de alfabetização de jovens e adultos que se implanta, fica mais uma vez atestada a incompetência que têm os governantes em agir com justiça social e garantir à população os benefícios mínimos da lei.

Falta entender o pensamento e a prática educacionais como produtos da realidade social na qual estão inseridas e articuladas, e que essa realida-

de deriva das relações econômicas e políticas internacionais às quais se refere e, muitas vezes, se submete. Cada sociedade produz a escola de que necessita e transforma essa escola, a partir de disponibilidades e limites da sua organização e estrutura sociais.

Falta, também, compreender a alfabetização numa perspectiva mais abrangente e não como fenômeno meteórico. Dizem os cubanos que, após o processo de alfabetização em massa da população, a grande preocupação era a de não deixar a alfabetização cair no desuso, ou seja, uma preocupação em torno de facilitar o acesso ao mundo letrado, ao mundo da informação, coisa muito mais importante e que vai além do desenhar o nome, decodificar letras em seqüência e identificar os números.

Nessa linha de raciocínio, e para concluir, cabe ainda salientar que adulto analfabeto considera como superior e, portanto, com mais direitos em relação aos que sabem mais, o que gera um fatalismo no desempenho dos papéis sociais, até porque, durante séculos, o analfabeto esteve à margem da possibilidade de participação política. A figura de Fabiano, em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, ilustra bem como a limitação da linguagem e a dificuldade de expressão, ou seja, o domínio dos recursos mínimos de letramento e comunicação, prejudicam a percepção do quanto é explorado, não lhe permitindo tomar atitudes diferentes das usuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, s.d.
2. GADOTTI, Moacir. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. S. Paulo: Ática, 1993.
3. NORONHA, Olinda M. RIBEIRO, Maria Luisa S., XAVIER, Maria Elizabete. *História da Educação*. S. Paulo: FTD, 1994.
4. PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
5. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira. A organização escolar*, S. Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993.
6. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ:, Vozes, 1988.
7. SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. S. Paulo: EPU, 1986.