

**LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE UMA EXPERIÊNCIA – NEPE/UFAM (1989-1996)**

**FLORIANÓPOLIS**

**1998**

LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS

Kjia 9/10/98  
UFSC

107

UFSC  
2000

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE UMA EXPERIÊNCIA – NEPE/UFAM (1989-1996)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Célia Marcondes de Moraes.



0.295.757-8



UFSC-BU

**FLORIANÓPOLIS**

**1998**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIA  
HISTÓRICA DE UMA EXPERIÊNCIA – NEPE/UFAM (1989-1996)”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do  
Curso de Mestrado em Educação do Centro  
de Ciências da Educação em cumprimento  
parcial para a obtenção do título de Mestre  
em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/09/98**

Dra. Maria Célia Marcondes de Moraes (Orientadora)

Dra. Olinda Evangelista

Dra. Marli Auras

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (Suplente)

Lilane Maria de Moura Chagas

*Florianópolis, Santa Catarina, setembro de 1998.*

**El difícil arte de escribir**

***Pienso que las palabras hay que conquistarlas, viviéndolas, y que la aparente publicidad que el diccionario les regala es una falsía. Que nadie se anime a escribir suburbio sin haber caminoteado largamente por sus veredas altas, sin haberlo deseado y padecido como a una novia, sin haber sentido sus tapias, sus campitos, sus lunas, a la vuelta de un almacén, como una generosidad....Yo he conquistado ya mi pobreza, ya he reconocido, entre miles, las nueve o diez palabras que se llevan bien con mi corazón, ya he escrito mas de un libro para poder escribir, acaso, una página.***

**Jorge Luis Borges (1993)**



No processo da vida, devemos aprender a estar só e ser forte, mas isto não significa estar isolado. Neste sentido, talvez, “ser forte não significa desenvolver os músculos e exercitá-los. Significa, sim, encontrar nossa própria numinosidade sem fugir, convivendo ativamente com a natureza selvagem ao nosso próprio modo. Significa ser capaz de aprender, e ser capaz de agüentar o que sabemos. Significa manter-se firme e viver” (Estés, Clariza).

Ser forte é também estar acompanhado por muitas palavras e abraços, por muitos momentos “roubados” do tempo dos outros. É nesse metabolismo com os amigos e as amigas que o “eu” é apelado a sofrer uma transformação, e o estado singular abre as fronteiras e se pluraliza.

Dedico esta dissertação aos amigos do Mestrado Patricia Laura, Maria Aparecida, Jacob e Silvia, pela amizade, companheirismo e solidariedade que extrapolaram o mundo acadêmico.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de maneira geral a todas as pessoas que de uma forma ou de outra estiveram presentes neste trabalho, e em especial

à professora Maria Célia Marcondes de Moraes, por um longo caminho percorrido, pela escuta atenta das primeiras idéias, pelas escutas posteriores fechando e abrindo novas e fecundas alternativas. Pelo compromisso, rigor e ternura ao orientar esta dissertação;

à Maria Tereza, que com generosidade e dedicação fez em muitos momentos desta dissertação uma leitura atenta, despertando uma paixão escondida pela língua portuguesa e me ajudando a entender os labirintos que foram transformando-se em caminhos transitáveis;

às Professoras Olinda e Marli, que neste processo marcaram com firmeza e seriedade momentos ricos e fecundos encontros;

aos amigos e amigas da Turma 94, pela acolhida no processo de seleção do Mestrado: Adir, Patrícia, Rocio, Bebel, Paulo, Pedro;

aos amigos e amigas da Turma 95: Vilson, César, Luciano, Jorge, Márcia, Maristela, Lúcia, Cristiana, Dóris, Solange, Cecília, Rosalba. E em especial a Patrícia Lima, Anamelea e Fátima pelos vários momentos de alegria e dificuldades compartilhadas;

à amada Turma 96: Cida, Pat, Jacob, Sílvia, Débora, Vítor, Rui, Verena, Clóvis, Nelzi, Isabel e Lourdes;

aos novos amigos da Turma 97: Ana Rita, Priscila, Rose, Jandira, Deise, Arivane, Domingos, Márcia e Nei;

ao João e Ismael, queridos amigos que deixo em Florianópolis, que deram força, sorrisos e esperanças;

aos amigos de outros espaços que diretamente estiveram presentes com apoio, companheirismo, amor e lealdade: Mônica, Ramiro, Karen, Nicole, Klaus e Flávio amigo de todas as horas;

e outros amigos e amigas que também alegraram diversos encontros: Bel, Paulinho, Eneida, Ricardo e Paulo;

aos Professores do Programa de Pós-Graduação pelo acesso aos saberes;

à Secretaria de PPEG/UFSC pela atenção e disponibilidade de sempre;

aos companheiros do NEPE, em especial: Ana Grijó, Ronney, Antônia, Aninha, Nazaré, Edineide e aos bolsistas-alfabetizadores;

aos Professores do Departamento de Métodos Técnicas/FACED-UFAM por todo o apoio e confiança, em especial aos Professores Cerquinho, Alair, Ana Castro, Zeina, Lucíola, Pérsida, Socorro, Valéria e Joelize;

à Professora Graça Barreto pela contribuição no projeto inicial;

ao Dr. Mauro, que me permitiu adentrar em lugares escondidos para descobrir que a vida tem muitas possibilidades por onde pode ser olhada;

aos funcionários do Museu Amazônico, Biblioteca Setorial da FACED e Biblioteca Central da UFAM na figura de Marlúcia, pela indicação nos arquivos;

à CAPES, sem cujo apoio financeiro não seria possível realizar esta pesquisa;

à Universidade Federal do Amazonas, especialmente à Pró-Reitoria de Pesquisa, pela contribuição efetiva neste processo de formação;

à Débora pela disponibilidade e simpatia no trabalho da formatação;

à minha família, que em silêncio respeitou a opção de realizar meus objetivos, em especial meu Pai, minha Mãe, Lúcia, Herivelto, Cristina, Chico, Ricardo e meu afilhado Israel;

à Marieta e à Cristina pela disponibilidade de documentos que compuseram a primeira parte desta dissertação;

aos membros do Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH/AM), em especial à Socorro pelo acesso à Hemeroteca;

à Sandra e à Anamelea pela realização das transparências apresentadas na defesa.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	viii
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	ix
<b>RESUMO</b> .....	xii
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
Metodologia e procedimentos da pesquisa.....	5
Organização do texto .....	11
<b>CAPÍTULO I - PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL, LATINO-AMERICANO E NACIONAL</b> .....	14
1.1 Introdução .....	14
1.2 Educação de jovens e adultos: contexto internacional – latino-americano.....	15
1.3 O Ano Internacional da Alfabetização - 1990.....	19
1.4 A Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia - 1990).....	24
1.5 A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da CEPAL - OREALC/ UNESCO (1992) .....	30
1.6 A Conferência de Nova Délhi - Índia (1993).....	41
1.7 A Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA V - (Hamburgo - 1997) .....	44
1.8 Educação de Jovens e Adultos : Panorama Nacional.....	52
1.9 O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) .....	62
1.10 A Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes para uma Política Nacional (1994).....	66
1.11 A Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB n.º 9.394/96).....	72
1.12 O Plano Nacional de Educação - 1998.....	77

<b>CAPÍTULO II - RECONTANDO A HISTÓRIA DO NEPE EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO: MANAUS</b> .....	86
2.1 Introdução .....	86
2.2 Manaus: texto e contexto da experiência do NEPE.....	87
2.3 A constituição do NEPE.....	98
2.3.1 NEPE – Breve caracterização .....	114
2.3.2 Processo de institucionalização do NEPE (1991).....	120
2.3.3 Atividades desenvolvidas pelo NEPE a partir de sua institucionalização .....	124
<b>CAPÍTULO III - A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO NEPE (1990-1996)</b> .....	131
3.1 Introdução .....	131
3.2 Cursos de capacitação “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” (1990-1996).....	134
3.3 Projetos de iniciação científica na área de educação de jovens e adultos (1991 - 1995).....	151
3.4 Projetos de extensão: alfabetização de jovens e adultos (1992 - 1996) .....	159
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b> .....	186
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	195

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Agenda para o futuro das aprendizagens dos adultos (versão preliminar) .....	52
<b>Tabela 2.</b> Cursos de capacitação desenvolvidos pelo NEPE (1990- 1996) .....	143
<b>Tabela 3.</b> Projetos de iniciação científica desenvolvidos pelo NEPE .....	157
<b>Tabela 4.</b> Cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos realizados como Projetos de Extensão NEPE (1992-1996) .....	164
<b>Tabela 5.</b> Bolsistas-alfabetizadores .....	170

## LISTA DE SIGLAS

**AIA** – Ano Internacional da Alfabetização

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**BCUFAM** – Biblioteca Central da Universidade do Amazonas.

**BCUFSC** - Biblioteca Central da Universidade de Santa Catarina

**BFFyH** – Biblioteca da Facultad de Filosofia y Humanidades

**BMA** – Biblioteca do Museu Amazônico.

**BSCEDUFSC** – Biblioteca Setorial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

**CAP** – Centro de Atuação Permanente da Universidade do Amazonas

**CEBs** – Comunidades Eclesiais de Base/AM

**CDDH** – Centro de Defesa dos Direitos Humanos/AM

**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

**CIMI** – Conselho Indigenista Missionário/AM

**CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**CNEJA** – Conselho Nacional de Educação de Jovens e Adultos

**COIAB** – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

**CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

**CONED** – Conferência Nacional de Educação

**CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos

**CONSED** – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação

**CONSUR** – Comissão do Solo Urbano/AM

**CPT** – Comissão Pastoral da Terra/AM

**CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileira

**EDA** – Educação de Adultos

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ENCURFE** – Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

**EMATER/AM** – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Amazonas  
**FACED** – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas  
**FORAM** – Fórum Permanente de Debates sobre a Amazônia  
**FUA** – Fundação Universidade do Amazonas  
**GITA** – Grupo Internacional de Alfabetização  
**IBGE** – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IERAM** – Instituto de Ação Rural do Amazonas  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEB** – Movimento de Educação de Base/AM  
**MEC** – Ministério da Educação e Cultura  
**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**NEBA** – Necessidades Básicas de Aprendizagem  
**NEPE** – Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais  
**OEA** – Organização dos Estados Americanos  
**ONGs** – Organizações Não-Governamentais  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**OREALC** – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe  
**OUI** – Organização Universitária Interamericana  
**PNCA** – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PO** – Pastoral Operária  
**SEDUC** – Secretaria Estadual de Educação e Cultura/AM  
**SEMAPE** – Semana de Pedagogia  
**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura/AM  
**SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
**SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SESC** – Serviço Social do Comércio  
**SESI** – Serviço Social da Indústria  
**TVE/AM** – Televisão Educativa do Amazonas



**UA** – Universidade do Amazonas

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UTAM** – Instituto Tecnológico do Amazonas

## **RESUMO**

Este estudo tem como objetivo realizar um resgate histórico de uma experiência sobre alfabetização de jovens e adultos praticada pelo Núcleo de Estudos, Experiência e Pesquisas Educacionais-NEPE/Universidade Federal do Amazonas, na cidade de Manaus, no período de 1989 a 1996. Em um primeiro momento, discutem-se os documentos e a literatura referente ao debate nacional e internacional sobre a educação de jovens e adultos, com ênfase na alfabetização. Em seguida, introduz-se o contexto sócio-histórico onde se situa o NEPE, sua gênese e constituição. Finalmente, apresenta-se a experiência do NEPE em três níveis: cursos de capacitação “Método Paulo Freire”, projetos de iniciação científica e projetos de extensão na área da alfabetização de jovens e adultos.abstract

## **ABSTRACT**

This research aims the study of a literacy experience of youngs and adults practiced by the Center of Educational Studies, Experience and Research (NEPE) - Federal University of Amazonas (UFAM), in Manaus/AM, from 1989 to 1996. At first, we present the documents and literature concerned to the national and international debate about the educational system of youngs and adults, with emphasis in the literacy. Next, we provide a social-historical context where NEPE is inserted as well as its genesis and constitution. Finally, we discuss the experience of NEPE in three levels: courses of capacitation “Paulo Freire’s Method”, scientific project and extent projects of youngs and adults literacy.

## APRESENTAÇÃO

Abordar o tema da educação de jovens e adultos significa adentrar um campo sócio-educativo de amplas e intrincadas relações. A temática não é nova; ao contrário, apresenta-se com formas e características diferenciadas dependendo da época e dos momentos históricos onde se apresenta.

Afirmar que o mundo está mais densamente povoado e mais complexo parece, a princípio, uma obviedade. No entanto, tal constatação carrega em si múltiplos e diversos problemas, uma vez que a população triplicou nas últimas décadas, e os grandes esforços realizados para combater o analfabetismo não acompanharam o ritmo vertiginoso do crescimento demográfico. Ainda há milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever pelo mundo afora. Vale lembrar, a este respeito, que o problema do analfabetismo é mundial, atingindo até mesmo os países centrais do desenvolvimento capitalista, nos quais o chamado “analfabetismo funcional” resiste a desaparecer e acende debates e discussões.

A problemática do analfabetismo, dessa forma, não nos pode ser indiferente, tampouco podemos dizer que a desconhecemos ou que tão-somente temos dela uma vaga idéia. As cifras estão aí e demonstram a gravidade da questão, indicando inclusive que o fenômeno tem ainda maior incidência entre as mulheres. Se relacionarmos esses dados ao número de crianças entre seis e 11 anos que não estão matriculadas na escola, o problema torna-se bem mais complexo. Isto porque agregam-se ao número de analfabetos atualmente existentes os possíveis e futuros analfabetos do século XXI.

Mundialmente tem crescido a consciência de que os esforços para combater o analfabetismo serão ineficazes caso não sejam associados à melhoria das condições da vida social, isto é, de saúde, habitação e emprego da população. As inúmeras campanhas, documentos, declaração de intenções, ao longo da história, e mesmo o

anúncio de um Ano Internacional de Alfabetização, em 1990, embora demonstrem a noção da urgência em solucionar a questão, não se fizeram acompanhar de medidas sociais efetivas e conseqüentes.

Soluções paliativas não resolvem o problema e não é casual que a maior concentração de analfabetos se encontre nas regiões mais pobres e densamente povoadas nos diversos continentes (asiático, africano e americano). Por exemplo, em países como a Índia, Bangladesh, Paquistão, China, Tanzânia, Etiópia, Togo, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, República Dominicana e, entre outros mais, o Brasil, todos exteriores ao eixo central do desenvolvimento capitalista, demonstra-se a vinculação do analfabetismo à fome, à pobreza e à exclusão. O mapa do analfabetismo mundial e o da pobreza coincidem. Em uma sociedade letrada, onde se valoriza e se exige a produção de sempre novos e sofisticados conhecimentos, aos analfabetos são negados o acesso e a participação ativa na vida da sociedade.

Na América Latina, as cifras do analfabetismo são elevadas. O que é mais grave, no que nos diz respeito, é que aproximadamente a metade dos analfabetos se concentra no Brasil, em especial nos centros urbanos, sendo que o Norte e o Nordeste, proporcionalmente, apresentam as cifras mais altas. Segundo o Censo Demográfico do IBGE (1991), o número de pessoas alfabetizadas no Brasil é de 97.535.783 e o de não-alfabetizadas é de 32.768.578. No Amazonas, para uma população de aproximadamente 2.200.000 habitantes, o número de alfabetizados é de 1.200.853 e não alfabetizados é de 601.416. Ou seja, quase 40% dos habitantes encontram-se na condição de analfabetismo.

Mas é preciso indicar que há uma contradição na abordagem do problema do analfabetismo de jovens e adultos. As sociedades regidas pelo capital demandam, cada vez mais, não só a alfabetização mas a educação continuada dos adultos. Neste sentido, a superação do analfabetismo é anunciada como prioritária, como ocorreu na última “Conferência Mundial de Educação de Adultos” (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo, em 1997, cujo *leimotiv* foi “Aprendizagem dos adultos: uma chave para

o século XXI” e que reuniu países como Canadá, Grã-Bretanha, Alemanha, Austrália, etc. Em outras palavras, esta Conferência convocou países centrais a atuar na melhoria da aprendizagem das pessoas adultas em todo o mundo, procurando sensibilizar também todos os demais países do globo. Entretanto, embora tenha sido estabelecida uma “agenda” de compromissos a serem cumpridos e, como de praxe, um significativo número de documentos tenha sido lançado, inclusive no Brasil, até este momento a convocação não encontrou resposta na adoção de alguma medida realmente eficaz que venha a alterar o quadro atual do analfabetismo mundial.

A intenção de estudar a educação de jovens e adultos realizada pelo Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE pertencente à Faculdade de Educação/UFAM articula-se a este quadro geral. Por um lado, o fato inequívoco da pobreza e da exclusão aos bens mínimos da sobrevivência de grande parte da população de Manaus e do Amazonas; o importante número de analfabetos; o descaso do Estado; por outro, a tomada de consciência da responsabilidade social da universidade pública diante deste problema. Ademais, participamos ativamente do Núcleo desde 1991, realizando trabalhos na área de alfabetização de jovens e adultos, ministrando os cursos de capacitação, coordenando projetos de extensão e assessorando grupos que realizavam atividades nessa área. Esta inserção aguçou nossa curiosidade e nos instigou a aprofundar a compreensão deste sério problema social.

Foi com esta preocupação que ingressamos no Curso de Mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1995, apresentando um projeto que tinha como título “Alfabetização de Adultos na Perspectiva Popular: Uma prática do Núcleo de Estudos Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE” e apresentava como objetivos: pesquisar as formas de luta por acesso à educação popular e a alfabetização de adultos, em Manaus, bem como estudar a obra de Paulo Freire, uma vez que os cursos de capacitação realizados pelo NEPE tinham este autor como referência teórica. Entretanto, no decorrer da pesquisa, a partir de informações recebidas nas disciplinas e nas sessões de orientação, e da discussão sobre o tema na

qualificação do projeto, fomos percebendo as limitações desta proposta original. Observamos que, não obstante sua importância, a análise da obra de Paulo Freire não acrescentaria muito à compreensão das atividades do NEPE, pois só viria a reforçar uma hipótese cuja confirmação era de antemão antecipada. Por outro lado, nossa proposta era mais a de acompanhar uma trajetória histórica, o percurso do NEPE na área de alfabetização de jovens e adultos, seus cursos e projetos, e não a de proceder a uma investigação sobre formas de luta por acesso à educação por parte dos setores populares.

A dissertação que ora apresentamos é resultado desse processo de amadurecimento. Denomina-se “Alfabetização de Jovens e Adultos: trajetória histórica de uma experiência”, e prioriza o período de 1989 a 1996. Seus objetivos principais são os seguintes:

- traçar uma retrospectiva histórica do tratamento dado à educação de jovens e adultos nos contextos internacionais, latino-americano e nacional;
- resgatar a constituição do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE no contexto da Faculdade de Educação na Universidade do Amazonas;
- analisar as ações do NEPE na área da alfabetização de jovens e adultos, nos cursos de capacitação, projetos de iniciação científica e projetos de extensão, pontuando, neste conjunto, alguns aspectos de interesse da pesquisa.

Para desenvolver esses objetivos nossa reflexão foi norteadada por algumas questões de base, tais como:

- Qual a compreensão da educação de jovens e adultos e especificamente da sua alfabetização nos debates internacionais e nacionais na década de 90?
- Como o NEPE se constitui como um núcleo que passa a privilegiar a ação na área de alfabetização de jovens e adultos?
- Quais os pressupostos orientadores da prática do NEPE no campo específico da alfabetização de jovens e adultos?

É importante ressaltar que a escolha do período – 1989 a 1996 – se justifica porque o Núcleo foi criado em 1989 e nos anos subsequentes desenvolveu significativas experiências relacionadas à temática de nosso trabalho. Posteriormente, o período adquiriu ainda uma importância adicional e que muito contribuiu para o amadurecimento de nossas reflexões sobre o tema: a década de 90 foi considerada, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a “década da educação”; por outro lado, a V Conferência de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, alçou a educação de jovens e adultos à condição de “chave para o século XXI”. Ao mesmo tempo, nesta década, crescem as denúncias sobre as condições sócio-econômicas do analfabetismo.

## **METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

Compreender a trajetória histórica de uma experiência como a do NEPE se configurou em um grande desafio. As limitações de nossa formação acadêmica e, também, a própria complexidade inerente a uma pesquisa histórica acrescentam obstáculos adicionais a um caminho, por si só, difícil. Mesmo considerando os riscos do empreendimento, estamos convicta de que esta é a única perspectiva – a leitura

histórica dos acontecimentos - que possibilita uma compreensão, embora provisória e aproximada, da realidade.

Nosso objeto de estudo, o Núcleo, foi adquirindo ao longo da pesquisa diferentes formas, expressando relações sempre mais complexas. Não no sentido de que, neste processo, esta singularidade fosse a expressão de “distintos rostos”, senão que nosso olhar, a princípio bastante difuso, no início só percebia silêncios e desordens. A primeira descoberta, talvez uma das mais importantes, foi a compreensão da diferença entre a narrativa histórica e outras narrativas, como a ficcional. E. P. Thompson, um dos mais importantes historiadores deste século, já nos ensinou que “o objeto do conhecimento histórico é a história real” (Thompson, 1981, p. 50) e que as várias narrativas, tal como a literária e a histórica, são processos de recriação e invenção. Mas o limite entre elas é claramente demarcado. Constituem-se em “narrativas” de porte e competência diferentes: expressam a realidade, mas a expressam, a relatam, de modos profundamente diferenciados. Enfim, “história” e “estória” não se confundem (Moraes, 1996, p. 268 ).

Pode-se dizer que, a princípio, nossa percepção era quase que estática diante de um objeto que não tinha “voz”. Essa situação se agravava pela proximidade ao objeto, em decorrência de nossa participação como membro ativo das práticas do NEPE. A pesquisa demandou um penoso distanciamento que aos poucos – e na medida do possível – foi sendo alcançado o que contribuiu para ir “desarticulando” um complexo e denso texto “amazônico” que, à primeira vista, parecia expressar uma circularidade de fatos isolados, parecia relatar simplesmente uma “estória”. Passo a passo, fomos nos aproximando de nosso objeto de estudo, o NEPE e suas práticas de alfabetização de jovens e adultos; fomos percebendo seu contexto e suas tramas, procurando fazer falar seus “silêncios”, à medida que o diálogo com as fontes o tornava consciente do amplo campo de mediações que o envolvia.

Desta forma, as perguntas iniciais foram transformando-se em outras mais adequadas às exigências postas pelo objeto. Foi assim que outro texto começou a



configurar-se, cada vez mais distante do projeto inicial. Mais uma vez, foi básica a contribuição de Thompson, que nos indicou que a “interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida como *um diálogo*”. E, apesar destas dificuldades, é fundamental compreender que “as evidências históricas têm determinadas propriedades. Embora lhes possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas” (Thompson, 1981a, p. 50). Este foi nosso desafio, procurar as perguntas apropriadas, o que pressupõe, fundamentalmente, a disciplina intelectual para detectar qualquer manipulação arbitrária: os fatos não revelam nada espontaneamente, afirma Thompson, é o historiador que deve trabalhar arduamente para permitir-lhes encontrar “suas próprias vozes”. Como assinala o autor, “não a voz do historiador, atenção, mas suas próprias vozes, embora o que sejam capazes de dizer e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas que o historiador formule, não podem falar, até que se lhes pergunte” (Thompson, 1981b, p. 55, grifos do autor).

Neste sentido, as fontes que tínhamos ganharam o “status” de evidência e foram se revelando como respostas às perguntas que lhes dirigíamos e com as quais pretendíamos explicar e dar sentido ao nosso objeto, qual seja, o de resgatar a história de uma experiência do Núcleo e suas práticas de alfabetização. No decorrer da pesquisa, entretanto, foram muitas as dificuldades encontradas na construção deste diálogo, sobretudo no que diz respeito ao desafio de um distanciamento do empírico e do senso comum para alcançar o campo da reflexão e da análise. Este obstáculo foi sendo superado em parte – até porque o pesquisador ou pesquisadora estarão sempre imersos em um campo de valores - à medida que fomos compreendendo o papel fundamental da crítica e da autocrítica na busca de compreensão do sentido da trajetória do NEPE, o que foi em parte facilitado pelo nosso distanciamento físico do objeto. Cabe destacar, de toda forma, que qualquer pesquisa tem por base pressupostos – teóricos ou emocionais, conscientes ou não – que, em nosso caso, procuramos assumir criticamente, evitando, como afirma Chasin, cair numa pseudo-ingenuidade de

uma análise que se postula desprovida deles, o que só é possível em um positivismo ingênuo e ultrapassado (Chasin apud Moraes, 1996, p. 265).

As fontes eram múltiplas, uma grande quantidade de documentos, leis, regulamentações, relatórios, declarações de conferências, etc. Por isso mesmo, a base historiográfica do estudo exigiu uma “garimpagem” em documentos para localizar as referências necessárias para o estudo. Vale lembrar alguns obstáculos encontrados: nem todos os arquivos estavam devidamente organizados para os pesquisadores, sobretudo o do próprio NEPE; a redação de alguns documentos estava truncada, dificultando o seu entendimento; finalmente, as limitações econômicas e a distância geográfica em relação ao objeto de estudo aumentaram as dificuldades de acesso a documentos que se tornaram necessários no decorrer da pesquisa.

Foram realizadas pesquisas em diversos arquivos (do NEPE, da Secretaria Municipal de Manaus e da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas); bibliotecas (da FAGED, a Central do Amazonas e a Central e Setorial do CED/UFSC) e no Museu Amazônico. Foi consultada, também, a Hemeroteca do CDDH-AM (Centro em Defesa dos Direitos Humanos do Amazonas). Contatos com estudiosos da área, de outras universidades, sobretudo a Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) nos permitiram acesso aos documentos referentes às conferências internacionais sobre a temática.

Foram consultados, para a discussão do panorama internacional sobre a educação de jovens e adultos: declarações, agendas de conferências internacionais, documentos da CEPAL/OREALC. Para um quadro do panorama nacional utilizamos a Constituição de 1988 e documentos do MEC - Plano Decenal de Educação (1993), Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Adultos (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), Plano Nacional de Educação (1998). Também analisamos o documento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED) - Proposta para o Plano Nacional de Educação (1997).

Para compreender a origem e a constituição do NEPE no contexto da Universidade Federal do Amazonas e da Faculdade de Educação, foram utilizados, como fontes, os diversos documentos da própria FACED - documentos preparados para seminários, encontros e debates - e a proposta de reformulação do curso de Pedagogia, que mostravam a necessidade de mudança na formação do educador e a necessidade de espaços mais articulados entre a pesquisa, a extensão e ensino. Especificamente sobre o NEPE, foram consultados documentos jurídicos, como resoluções, regulamentações e projetos do próprio Núcleo.

No que diz respeito à prática específica do NEPE na alfabetização de jovens e adultos, utilizamos relatórios dos cursos de capacitação “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, fichas de inscrição e cadernos de anotação do conteúdo desses cursos, especialmente do primeiro, já que nos cursos subsequentes a programação estava contida nos relatórios. Consultamos ainda os projetos e os relatórios de iniciação científica e de extensão, todos no âmbito da alfabetização de jovens e adultos.

Cabe assinalar também que entrevistamos alguns membros do Núcleo: professores e alunos-bolsistas. Foram realizadas seis entrevistas com docentes coordenadores dos projetos e 16 com os alfabetizadores (alunos-bolsistas), totalizando 22 entrevistas. Nosso critério na seleção dos entrevistados foi o de um bolsista por bairro e o do ano de atuação. Em relação à construção das entrevistas, privilegiamos a técnica de perguntas abertas, orientadas e relacionadas ao Núcleo e suas práticas de alfabetização. Entretanto, optamos por não utilizar as entrevistas neste trabalho. Importantes por certo, enriquecedoras sem dúvida, são carregadas de emoção e de envolvimento nos acontecimentos do NEPE. Uma análise rigorosa demandaria mais tempo do que de fato dispúnhamos para a conclusão desta dissertação.

Um outro aspecto, que reconhecemos ser da mais alta relevância para a compreensão das ações do NEPE em sua totalidade, é o impacto de suas ações junto à população-alvo. Mas uma vez os limites de meios e de tempo impossibilitaram o rastreamento de ex-alfabetizandos. A própria configuração espacial da cidade de

Manaus dificulta sobremaneira uma medida desse tipo. Assim, assumimos conscientemente o risco – apenas aparente – de um relato externo, que procuramos dialeticamente superar ao longo da investigação.

Ainda em relação aos procedimentos da pesquisa, fizemos a necessária revisão da literatura referente ao tema. No que diz respeito à discussão mais propriamente teórica, tivemos acesso aos textos de E. P. Thompson (1981) e de Marx (1978); neste último caso, especificamente o texto sobre Método da Economia Política; quanto aos panoramas internacional e nacional de discussão sobre a educação de adultos, usamos como referência, entre outros, a Revista da UNESCO (1990), que traz inúmeros artigos de autores internacionais ligados ao problema, e os textos de Huidobro (1994), Coraggio (1994), Warde (1992), Haddad (1992, 1994, 1997), Salles (1992) e Beisiegel (1997). No tocante ao contexto amazonense e manauara, consultamos as teses de doutorado de Silva (1997) e Salazar (1992), bem como o escritor amazonense Márcio Sousa (1977). Finalmente, no que se refere ao NEPE, nos utilizamos da dissertação de Feitoza (1996) e da tese de Ribeiro (1995).

Cabe destacar que diversos outros autores brasileiros e latino-americanos, como Letellier (1996), Brandão (1989), Carlos Torres (1994), Rosa Torres (1994), Gajardo (1994) e Ferrari (1991), foram consultados no que diz respeito ao binômio analfabetismo/alfabetização de jovens e adultos, suscitando importantes eixos de compreensão sobre o tema.

Para concluir, é preciso salientar que o resgate histórico das práticas realizadas pelo Núcleo e a visão deste percurso no período privilegiado não nos levam à ilusão de que superamos totalmente o olhar de “agregados de histórias separadas”, mesmo reconhecendo o solo concreto das múltiplas, complexas e contraditórias relações. Como todo trabalho de pesquisa, este também não apresenta uma conclusão ou um esgotamento do tema, especialmente em se tratando de um tema tão rico quanto o aqui discutido. Permanecem assim abertas as possibilidades para futuras pesquisas.

## ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A exposição desta pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro apresentamos o campo de discussões sobre a situação da educação de jovens e adultos e o problema do analfabetismo na década de 90, com destaque para eventos de repercussão mundial como o Ano Internacional da Alfabetização (1990), a Conferência de Educação para Todos (1990) a Conferência de Nova Délhi (1993), a V Conferência da Educação para Todos (1997). No âmbito da América Latina tratamos do documento “Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade” (1992).

No panorama nacional fazemos uma caracterização da educação de jovens e adultos a partir de alguns documentos, como por exemplo a Constituição Federal de 88 no que se refere especificamente à alfabetização de jovens e adultos; o Plano Decenal (1993), que visa a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo no País; e ainda Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1994), a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação, recentemente editado.

No segundo capítulo, situamos o espaço do NEPE - seu contexto sócio-institucional - apresentando sucintamente a história de Manaus e seu desenvolvimento urbano, com os problemas e contradições gerados a partir de seus dois grandes ciclos econômicos: o extrativista (período da borracha, 1800 a 1947) e o industrial (Projeto Zona Franca - de 1967 até hoje) – pois o conhecimento desse quadro possibilita maior entendimento sobre as práticas de alfabetização de jovens e adultos. Em seguida, centralizamos nosso foco no próprio Núcleo, apresentando sua gênese, caracterizada por múltiplos aspectos.

Finalmente, o terceiro capítulo trata da prática realizada pelo Núcleo, que abordamos em três momentos: os cursos de capacitação “Método Paulo Freire”, os projetos de iniciação científica e os projetos de extensão na área de educação de jovens e adultos.

Por último, nas considerações finais procuramos retomar discussões apresentadas nos três capítulos e levantamos alguns aspectos e contradições acerca das ações do Núcleo, indicando a possibilidade de um redimensionamento de sua prática a partir do contexto atual.

***La Educación de Adultos: responsabilización para el cambio local y mundial en el siglo XXI, La Educación de Adultos es mas que un derecho, es la clave para el siglo XXI.***

**CONFONTEA V (1997)**

***Llama la atención y resulta casi imposible no desconfiar cuando la educación constituye una meta obsesiva para los polos de poder político y económico. Equidad, igualdad de oportunidades, trabajo digno, compromiso ético aparecen como sus referentes sustentadores, sólo a nivel del discurso. El siglo XX nos concede aún seis años densos. El siglo XXI promesas. Al filo del cambio, realidad y deseo se confunden, imposible dominar un temor casi animal que invade el pensamiento en búsqueda de una respuesta que contemple la estatura de los hombres y las mujeres mas allá de la necesidad y de la soberbia.***

***María Saleme (1997)***

# CAPÍTULO I

## PANORAMA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO INTERNACIONAL, LATINO-AMERICANO E NACIONAL

### 1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, nosso objetivo é o de oferecer um quadro descritivo do final da década de 80 e do início dos anos 90 sobre as discussões da educação de jovens e adultos no intuito de compreender em um contexto mais amplo – internacional, latino americano e nacional – a complexidade que cerca esta modalidade educativa, principalmente no que tange às cifras do analfabetismo, que não criavam nenhuma perspectiva otimista de superação dessa grave problemática. Essa época foi fortemente marcada por conferências mundiais que visavam, mediante diagnósticos e sugestões urgentes, modificações para reverter a problemática social antevista na virada do milênio.

Este breve histórico é fundamental para o nosso trabalho, pois a prática de educação de jovens e adultos, especialmente a que corresponde à alfabetização, foi uma das práticas privilegiadas pelo NEPE. Por certo, não estamos afirmando que a prática de alfabetização do NEPE era uma resposta direta a este movimento internacional e mesmo nacional. Estamos consciente de que são complexas as mediações que constituem e instituem o todo social. Mas por isso mesmo, não se pode ignorar que, de alguma forma, a preocupação com o problema do analfabetismo da equipe do NEPE era expressão desse momento. Nesse sentido pode-se afirmar que a realização de uma trajetória histórica mais ampla ajuda e complementa a compreensão de uma singularidade e de suas determinações. É também nesta perspectiva que apresentamos um mapeamento descritivo do movimento mundial pela alfabetização de



adultos visando elucidar momentos dessa prática do NEPE: ressaltando suas peculiaridades, articulando-a a este amplo e complexo campo de mediações.

Assim sendo, em primeiro lugar optamos por descrever o panorama da educação de jovens e adultos no contexto internacional e latino-americano e em segundo lugar no contexto nacional.

## **1.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO INTERNACIONAL – LATINO-AMERICANO**

A década de 90 inicia-se com desafios cada vez mais complexos, mediante a constante aceleração do movimento de transformações em todos os campos da vida. Observa-se o desenvolvimento da tecnologia (automação, microeletrônica, etc.) e da ciência, incidindo de forma direta na indústria e nas relações de organização do processo de trabalho; enfim, nas relações sociais de produção. Obviamente este processo exige e exigirá um tipo de trabalhador que esteja conforme com estas mudanças. Por outro lado, observa-se que o acesso aos modernos conhecimentos e a participação ativa na sociedade está restrita a uma pequena parcela da população. Assim, a presença de amplos contingentes de jovens e adultos analfabetos ou com pequena taxa de escolarização, sobretudo nos países que estão fora do eixo central do desenvolvimento capitalista, passa a ser objeto de maior preocupação.

John Ryan<sup>1</sup> destaca que em todo o mundo, no início de 1990, calculava-se haver aproximadamente 963 milhões de adultos (15 anos e mais) analfabetos e 125 milhões de crianças de seis a 11 anos de idade que não estavam matriculados na escola e que, por conseguinte, corriam o risco de converterem-se nos analfabetos adultos do

---

<sup>1</sup> John Ryan, norte-americano, autor de numerosos estudos e artigos sobre a alfabetização, foi durante vários anos diretor do Instituto Internacional para o Estudo dos Métodos de Alfabetização de Adultos, em Teerã (Irã). No Contexto do Ano Internacional da Alfabetização (1990), estava na função de coordenador da Secretaria da UNESCO para aquele período.

século XXI. Segundo o autor, essa problemática era mais grave em relação à mulher. Os dados revelavam que uma mulher em cada três era analfabeta, frente a um homem em cada cinco. Chamava a atenção para esta questão salientando que era urgente adotar medidas para frear e inverter esta tendência negativa, impedindo a baixa qualidade no plano da educação (Ryan, 1990, p. 11).

No contexto dessas cifras, a América Latina e o Caribe apresentam-se como uma região com alta porcentagem de analfabetismo, principalmente no que se refere ao analfabetismo absoluto. O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) indica que essa problemática apresenta-se mais aguda em seis países: Brasil, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras e República Dominicana. E, aproximadamente, a metade dessas pessoas analfabetas se concentra no Brasil, principalmente em centros urbanos (CEPAL, 1992, p. 69-70).

Estima-se que, se a tendência da última década não se modificar, a região aludida poderá contar com um percentual de 11% de analfabetos no ano 2000 e com aproximadamente 40% de jovens sem concluir o ensino primário; conseqüentemente, o trabalhador não terá completado sequer sua escolarização primária e tampouco receberá um mês de capacitação durante toda sua vida como trabalhador (CEPAL, 1992, p. 77). Outros autores advertem que, se essa tendência continuar, possivelmente o progresso econômico em muitos países estará afetado e o número de analfabetos crescerá de um modo alarmante (Carceles apud Torres, R., 1994, p. 238).

A preocupação com o analfabetismo não é recente e, ao longo da história, vários esforços foram realizados para combatê-lo (conferências<sup>2</sup>, campanhas, debates, etc.). Não cabe aqui fazer uma retrospectiva desses acontecimentos. Porém, para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa, é necessário apontar, mesmo que de forma sintética, alguns pontos relevantes relacionados à educação de jovens e adultos nos últimos anos. Considerando o quadro internacional, lembramos o “Ano

---

<sup>2</sup> No contexto das preocupações internacionais a UNESCO vem realizando uma conferência mundial sobre educação de adultos, aproximadamente de dez em dez anos. De modo geral estas conferências analisaram a situação da EDA visando sua perspectiva futura (Castilho & Latapi, 1985, p. 12).

Internacional da Alfabetização” proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990. Este acontecimento constitui-se em importante marco pois não só situou a questão como, ao mesmo tempo, chamou a atenção da sociedade mundial à importância da educação e em especial da educação básica. Vejamos alguns documentos e conferências que surgiram no contexto de sua preparação.

Em um primeiro momento, tratamos do documento elaborado pelo Grupo Internacional de Trabalho para a Alfabetização (GITA) em 1989, dirigido às organizações não-governamentais, governos e chefes de Estado. Diferentemente dos outros documentos, que abordaremos ainda neste capítulo, este configura-se em uma declaração de princípios e intenções.

Em seguida trataremos especificamente da “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada em Jomtien - Tailândia em 1990, em decorrência do Ano Internacional da Alfabetização e que foi preparada por diversos organismos internacionais, entre os quais a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Desta conferência resultou uma “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o documento intitulado “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem: uma visão para a década de 1990”, que abordaremos a partir da análise de José Luís Coraggio<sup>3</sup> (1994), Miriam Warde<sup>4</sup> (1992) e Juan Eduardo Garcia Huidobro<sup>5</sup> (1994).

---

<sup>3</sup> José Luís Coraggio - economista argentino, pesquisador docente titular de Sistemas Econômicos Urbanos e Diretor do Instituto del Conurbano da Universidade de General Sarmiento, em Buenos Aires. Foi professor de universidades da América Latina e dirigiu vários centros de pesquisa. É autor de numerosos artigos e livros.

<sup>4</sup> Miriam Jorge Warde - brasileira, pesquisadora docente titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Instituição. É autora de inúmeros artigos e livros.

<sup>5</sup> Juan Eduardo Garcia Huidobro - chileno, Ministério da Educação. Autor de livros e artigos na área da educação popular e alfabetização e educação de adultos.

Destacamos ainda que o documento “Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade” da CEPAL/OREALC, produzido em 1992, é aqui considerado devido à sua grande importância para a América Latina e o Caribe. Ele traça propostas sociais, políticas e econômicas para a região no campo educativo, considerando os pressupostos trabalhados em outro documento, “Transformação produtiva com equidade” (CEPAL/1990), e trata a questão de que a educação e o conhecimento são de vital importância para a transformação produtiva, resgatando a forte idéia de que o progresso técnico é responsável pelo desenvolvimento econômico. Com base nos estudos dos sistemas educativos da região o documento evidenciava a falta de relação da educação e sistema produtivo, e que a educação, quanto ao aspecto quantitativo, de certo modo cumprira suas metas, mas relativamente ao qualitativo deixava muito a desejar.

A Declaração de Nova Délhi/Índia (1993) é um outro documento que se refere ao problema do analfabetismo. Sua importância reside na consolidação do “Grupo dos Nove”(Brasil, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia) - referindo-se aos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo - que surgiu na Conferência de Jomtien/Tailândia (1990) para discutir as problemáticas e reiterar os compromissos ali assumidos, especialmente no tocante à universalização da educação básica e à ampliação das aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Salientamos também a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA V (Hamburgo – Alemanha, 1997), quando foram aprovadas uma “Declaração” e uma “Agenda para o Futuro”.

### 1.3 O ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - 1990

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou 1990 o “Ano Internacional da Alfabetização” no intuito de reforçar a educação como um fator de suma importância para todas as pessoas, indiscriminadamente, e a alfabetização como uma força vital presente em todos os aspectos da vida.

Em seu sentido mais amplo, o “Ano Internacional da Alfabetização” não somente visava a educação mas também o progresso, o desenvolvimento, a justiça e a igualdade de oportunidades. De maneira geral, a mensagem do “Ano Internacional da Alfabetização” (AIA) considerava a educação como um direito decisivo para o desfrute e o exercício responsável de outros direitos essenciais para ganhar participação efetiva na sociedade moderna. Neste sentido, a educação é indicada como meio e finalidade do desenvolvimento.

Para John Ryan, o Ano Internacional chegava não somente em um momento oportuno senão também em um momento crucial. Segundo o autor, a situação no âmbito da educação era dramática em diversos países, em particular nos mais pobres. A década anterior havia sido de crises econômicas e tensões sociais e de agravamento da pobreza mundial. A educação foi especialmente afetada por esta situação. Em muitos países, a meta da generalização da “educação primária” - um requisito prévio a criação de uma sociedade alfabetizada - ainda não havia sido alcançada (Ryan, 1990, p. 11).

Neste contexto, houve constante aumento do analfabetismo (absoluto nos países em desenvolvimento e funcional nos desenvolvidos<sup>6</sup>) e do déficit da

---

<sup>6</sup> Distinguem-se aquelas pessoas que possuem habilidades elementares de leitura e escrita que são insuficientes para desenvolver-se no meio letrado, “os analfabetos funcionais”, das pessoas que não conhecem os signos do idioma ou, se os conhecem, os manejam precariamente, os “analfabetos puros ou absolutos”.

escolarização básica. Afirma Ryan que, ao contrário do que poderíamos pensar, a situação do aumento do analfabetismo funcional, inclusive nos países industrializados, é cada vez mais inquietante. Em muitas dessas sociedades, uma quinta parte ou mais da população adulta, não está em condições de fazer frente às exigências de alfabetização dentro da realidade cada vez mais complexa em que vive e trabalha. Calcula-se que o custo desta situação, em termos econômicos, é enorme. E o sofrimento humano que acarreta, incalculável. Na opinião do autor, a consciência e o sentido comum exigem que se atue vigorosamente para fazer frente a este problema mundial, que supõe um desperdício de recursos humanos tão injusto quanto desnecessário.

Ryan salienta também que o mais importante não era o que iria ocorrer no ano internacional da alfabetização mas o que viria a ocorrer nos anos posteriores, pois o “Ano Internacional da Alfabetização” (AIA) significava um impulso para a ação, para o compromisso. Um indicador de que “vencer a problemática do analfabetismo seria uma tarefa árdua mas não um sonho impossível” (ibid., p. 12).

No contexto da preparação desse marco para a alfabetização, o Grupo Internacional de Trabalho para a Alfabetização (GITA), fundado em 1987 e que coordenava 100 mil ONGs, que atuavam junto a 60 milhões de pessoas, tinha como meta assegurar que esse acontecimento tivesse um impacto positivo entre educadores e alfabetizandos. Em outubro de 1989 o GITA reuniu-se em Suraj, na Índia, e aprovou uma Declaração<sup>7</sup>, dirigida às organizações não-governamentais, governos e chefes de Estado, com o intuito de os sensibilizar sobre a problemática da alfabetização, bem como de conclamar todas as forças a juntar vozes e vontade política a fim de tornar a educação uma realidade ao alcance de todos.

---

<sup>7</sup> A Declaração elaborada pelo GITA foi publicada com o título de: “Chamado para a Ação”. Nesse documento não está especificado quais foram as organizações não-governamentais a que se dirigiu a Declaração. Não há registro se todas estavam voltadas para a alfabetização.

Essa Declaração reconhece que o analfabetismo em massa está ligado à pobreza, à injustiça estrutural da sociedade e à marginalização, e frisa que os cidadãos precisam ser orientados no sentido de terem acesso à educação e ao conhecimento, aspectos imprescindíveis para torná-los capazes de assumir o controle sobre seu processo de crescimento, bem como torná-los ativos e participantes responsáveis num processo sistemático de desenvolvimento social. Ressalta ainda que a pobreza e o analfabetismo generalizado são características que possivelmente tornam as pessoas mais vulneráveis às forças do terrorismo, à violência racial e a outras formas de degradação social. Neste sentido, a erradicação do analfabetismo traria benefícios a todos, tanto no campo quanto na cidade. Recomendava assim que nos lugares onde houvesse uma educação não-formal e outra formal deveriam existir elos que oferecessem pontos de contato entre elas, cabendo ao governo fornecer os recursos necessários para sustentar a reestruturação de prioridades, aperfeiçoando a eficiência e a efetividade dos programas existentes. Mas isto não significava, segundo a Declaração, eliminar os esforços voluntários da comunidade para a alfabetização.

Constam dessa Declaração alguns princípios organizativos tais como:

1. Definição da Alfabetização
2. Mulheres e Alfabetização
3. Envolvimento do Educando no Processo de Capacitação
4. Mobilização de Recursos
5. Envolvimento das ONGs
6. Consciência Pública
7. Pesquisa e Avaliação.

Vejam resumidamente o que estes princípios pontuavam. O primeiro corresponde à alfabetização, que é definida como um “conjunto de conhecimentos, qualidades, atitudes e capacidades que permitem aos indivíduos preservar a sua auto-

estima, assumindo o controle sobre seu próprio crescimento, tornando-se participante ativo no processo de mudança que conduzirá para uma sociedade mais pacífica, justa e harmoniosa”.

O segundo princípio refere-se às “mulheres e alfabetização”. Consta que as mulheres - figuras-chave na campanha de alfabetização global - deveriam ser consideradas como ponto central dos programas de alfabetização, uma vez que correspondem a 70% dos analfabetos do mundo. Vale lembrar que este percentual foi historicamente construído, pois elas foram, através dos séculos, excluídas das estruturas de poder pela subjugação e discriminação. Portanto, urgia a necessidade de uma ação que possibilitasse a valorização e utilização da riqueza de seus “*insights* e talentos” em todos os campos de trabalho: social, político e econômico.

Outro princípio da Declaração corresponde ao “envolvimento do educando no processo de capacitação”. Este compreende que “todas as ações da alfabetização devem promover a capacitação dos envolvidos neste processo e não a dependência”. Estas ações devem estar dirigidas a incentivar uma maior participação social, uma maior consciência de que a educação é um direito e uma responsabilidade, e que os esforços realizados na alfabetização deveriam oferecer conteúdos suficientes para a aquisição da escrita.

Como objetivo das ações a desenvolver, a Declaração também incentiva a promoção da auto-realização do indivíduo, buscando facilitar o seu envolvimento produtivo na sociedade e preparando-o para a aquisição de um pensamento crítico e construtivo, pois entende que a alfabetização não deveria limitar-se a aumentar o consumismo ou simplesmente facilitar a entrada do indivíduo no mercado de trabalho. E vai além, salientando que os programas de alfabetização deveriam promover a consciência das pessoas para a magnitude dos desafios globais de sua sobrevivência.

Em um certo exagero do que seriam os benefícios de alfabetização, consta também desse princípio que os diversos problemas sociais, tais como guerra, crise da dívida externa, terrorismo, crescimento do fundamentalismo, violência cotidiana,



degradação do meio ambiente, drogas e prostituição, são questões consideradas como ameaças fundamentais, e poderiam encontrar na alfabetização, segundo o referido grupo, a promoção da paz e da resolução não-violenta dos problemas, como também a possibilidade de fortalecer a compreensão das pessoas sobre benefícios de um governo representativo e de sua capacidade de proporcionar e defender seus interesses. Neste sentido, o conteúdo da alfabetização deveria facilitar a eliminação de toda forma de preconceito, tanto religioso, racial, nacional, social, como também de gênero e de casta. Os conteúdos a serem trabalhados deveriam ainda promover o conceito e o valor da paz e da união, e ao mesmo tempo deveriam estimular o diálogo como uma possibilidade de resolver os problemas na família e na sociedade como um todo.

Em relação aos princípios de “mobilização de recursos”, a Declaração considera que todos os recursos possíveis - convencionais e não-convencionais - devem ser aproveitados e mobilizados. Considera ainda que outra forma de ação é influenciar e pressionar o poder público para transferir os recursos de armamentos e gastos militares para os setores educacional, social e de bem-estar.

O princípio que aborda “o envolvimento das ONGs” incentiva a participação de diversas organizações sem fins lucrativos, pois tinha-se a compreensão de que estas tornavam-se mais um meio efetivo na tarefa da educação formal e não-formal dos grupos de crianças, jovens e adultos das classes populares. Ressalta que o grau de respeito pelo Estado e pelas autoridades políticas a essas iniciativas e habilidades determinará a sua eficácia como parceiros importantes na ação alfabetizadora.

Para finalizar, os dois últimos princípios salientam a necessidade de mobilização e de apoio a todo tipo de iniciativa de alfabetização e o incentivo à pesquisa e à avaliação, considerando a escassa existência de dados sistematizados e análises sobre o que estava acontecendo nesta área (GITA, p. 8-9). Como se vê, trata-se de um documento genérico, uma ampla declaração de princípios, que, de todo modo, teve importância para ampliar o debate sobre a alfabetização no mundo.

A “Conferência Mundial de Educação para Todos” foi outro acontecimento que marcou o Ano Internacional da Alfabetização e as discussões sobre a educação de adultos. Em sentido amplo, essa Conferência visava

contribuir para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e propiciar a intensificação dos esforços por difundir a alfabetização e a educação: a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) constituíram uma espécie de *pool* interagencial, ‘em uma demonstração sem precedentes de objetivo comum e parceria’, e prepararam a conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 (Romão, 1990, p. 5).

Como preparação para essa Conferência foram elaborados e aprovados uma “Declaração mundial sobre educação para todos”<sup>8</sup> e um documento intitulado “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para a década de 1990”. Vejamos quais foram os pontos mais importantes dessa Conferência.

#### **1.4 A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (JOMTIEN/TAILÂNDIA - 1990)**

A Conferência de Jomtien contou com a presença de muitos países e reuniu vários organismos com campos e ações diferenciadas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, cuja preocupação

---

<sup>8</sup> Romão destaca que “uma Comissão Interagencial, formada de representantes das quatro principais agências patrocinadoras da conferência, preparou uma versão preliminar (minuta A), que evoluiu, após várias consultas, para a minuta B de uma ‘Carta mundial de educação para todos’ e de uma ‘Estrutura de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem’. Estes documentos foram submetidos, no último trimestre de 1989, a oito consultas regionais e três internacionais, que congregaram representantes de ministérios de vários governos, de organizações intergovernamentais, e das agências patrocinadoras, resultando na minuta C, que foi apresentada para discussão na Conferência Mundial. Nesta última versão acatou-se a sugestão de substituir ‘Carta...’ por ‘Declaração mundial sobre educação para todos’” (Romão, 1990, p. 5).

fundamental foi a educação. A Conferência pode ser considerada um marco a partir do qual se definiram as políticas educativas integrais, articulando-as a outras políticas sociais e econômicas na busca de soluções conjuntas. Em seu aspecto pedagógico, enfatizou-se que o aprendizado deve ser complementado com a resolução das necessidades básicas, o que, entretanto, supunha um sistema de serviços primários de saúde, acesso a água potável ou disponibilidade dos alimentos necessários, sem os quais os conhecimentos e capacidades, por si sós, seriam insuficientes. Isto evidencia a impossibilidade de separar a política educativa de uma política social integral. A proposta discutida na Conferência enfatizava a universalização de uma educação básica e do acesso aos serviços fundamentais.

Governos e organizações internacionais participantes dessa Conferência firmaram compromissos e estabeleceram metas a serem cumpridas até o final da década, uma das quais, assumidas por todos os países, foi a elaboração de planos de ação para “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” das crianças, jovens e adultos (todos, indiscriminadamente)<sup>9</sup>. Em razão disso, foi preparado para a Conferência e apresentado pela Secretaria Executiva da Comissão Interinstitucional, da qual formavam parte o PNUD, a UNESCO, o Banco Mundial e a UNICEF, o documento “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para a década de 1990”. Este documento enfatizava uma preocupação abordada desde os anos 50 – a problemática do analfabetismo diante de um mundo em constantes transformações e o compromisso com uma educação para todos cuja meta era a de alcançar, até o ano 2000, a universalização da escola fundamental e a redução da taxa do analfabetismo pelo menos à metade.

Tal documento suscitou a análise de vários autores; no entanto, nos limitaremos a focar a compreensão de apenas três - Warde (1992), Coraggio (1994) e Huidobro (1994), os quais, em nosso entendimento, se preocuparam em ressaltar o

---

<sup>9</sup> Dessa recomendação resultou o “Plano Decenal de Educação para Todos”, no Brasil, elaborado em 1993, documento que abordaremos mais adiante.

eixo central da Conferência de Jomtien e sua convergência para a valorização da educação básica como meio de desenvolvimento humano, numa concepção de educação menos instrumentalista. Eles destacaram que a idéia de educação básica não se refere somente ao desenvolvimento dos recursos humanos, senão a um desenvolvimento humano em geral, passando a educação de jovens e adultos a ser incluída no conceito de educação básica com a mesma importância de outras modalidades.

Warde destaca que

os analistas criaram um certo consenso de que essa Conferência teria quebrado a hegemonia do discurso ultrafechado do Banco Mundial sobre a educação e provocado alguma mudança no tom até então imposto por esse organismo internacional. As proposições nascidas posteriormente teriam, assim, incorporado uma certa direção menos economicista e instrumentalista para a educação.

Nos Documentos extraídos da Conferência conceitos como 'educação', 'aprendizagem', 'oportunidades de aprendizagem' e outros foram alargados; mas, a chave compreensiva das diretrizes emanadas de Jomtien está com o conceito de 'necessidades básicas de aprendizagens' que 'se refere aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo'. A satisfação dessas 'necessidades básicas' deve gerar 'o desenvolvimento humano' (conceito mais amplo do que 'desenvolvimento dos recursos humanos' de corte econômico) que 'considera o bem-estar geral do humano como foco e objeto da ação para o desenvolvimento'. Pressupõe a aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade de vida (Warde, 1992, p. 14).

Segundo a autora, além das capacidades básicas de aprendizagem, com ênfase na leitura, escrita e cálculo (inclusive na resolução de problemas matemáticos), foram incorporados outros aspectos, tais como o uso de computadores, a utilização de bibliotecas e a capacidade para interpretar as mensagens dos meios de comunicação social. Para Warde isto indica que há uma tentativa de se estabelecer uma relação mais estrita entre a educação de adultos e as novas tecnologias de comunicação, pois

Projetada como fundamental elo de ligação com a comunidade, a educação de jovens e adultos aparece no documento reportada às “novas tecnologias de comunicação” a serem ainda exploradas. Os meios de comunicação modernos e os contatos diretos devem ser unificados com competência profissional, que supõe mais do que competência técnica, porque “compreende toda uma gama de capacidades de comunicação” (Warde, 1992, p.14).

Para Coraggio, o documento referido partia do pressuposto de que em tempos de decadência econômica, de austeridade e de demandas sociais e econômicas era preciso proteger energicamente a educação básica, garantindo a existência de um sólido contorno intelectual e científico. Isso implicava o melhoramento do ensino superior, o desenvolvimento da pesquisa científica e a utilização destes elementos para enriquecer o conteúdo e os métodos da educação básica. Implicava, também, que todos os países se empenhassem em melhorar as condições de serviço dos docentes e sua situação social, aspectos determinantes na realização do objetivo da “educação para todos” (Coraggio, 1994, p. 15).

A educação básica, de acordo com o autor, foi definida como a educação destinada a satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), dentro das quais a instrução em “nível primário ou básico” passou a ser considerada o fundamento das aprendizagens posteriores, abarcando a educação pré-escolar e “primária” das crianças, assim como a alfabetização, conhecimentos gerais e as capacidades para a vida dos jovens e adultos, podendo, em alguns países, estender-se à “educação secundária” (2.º grau). De forma geral, pode-se definir as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) como os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo.

Coraggio destaca também que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foram consideradas como um direito e uma responsabilidade social, o que colocava a proposta de universalização da educação básica indicada nesse

documento em outro código, diferente da racionalidade instrumental e economicista subjacente em outros documentos do Banco Mundial na abordagem da “educação primária”.

A alfabetização, destaca o autor, é concebida como uma habilidade vital e um instrumento de alta importância na aprendizagem para o desenvolvimento pessoal e da comunidade, como também para a conquista da auto-suficiência em um mundo em transformações, no qual a comunicação e o conhecimento são fundamentais. A partir desta perspectiva, a educação, principalmente a EDA, é enfatizada com o objetivo de ampliar a capacidade dos educandos no aspecto cognitivo, incorporando as múltiplas formas de vida comunitária e oferecendo o chamado “ambiente propício à aprendizagem”, ou seja, o acesso a todo tipo de modos e canais de educação formal, não-formal e informal, pública ou privada, adaptados a cada situação, país, cultura, inclusive às mudanças que ocorrem com o passar do tempo no contexto social (ibid., p. 58-63).

Huidobro reforça a posição de Coraggio indicando que nesta Conferência foi também ampliada a concepção de educação básica em três aspectos: beneficiários; conteúdos; recursos humanos e financeiros.

No primeiro aspecto foram incluídas não somente as crianças mas também os jovens e adultos, indicando a necessidade de superar a posição secundária muitas vezes atribuída à EDA e elevando-a ao mesmo nível de importância da educação escolar infantil, inclusive através de medidas administrativas e financeiras.

No segundo aspecto foram incluídas as aptidões culturais básicas e as competências para enfrentar problemas urgentes como saúde, cuidados infantis, saneamento ambiental, organização comunitária, etc.

E o último aspecto insistia na mobilização de novos recursos para a educação através da utilização de todos os meios disponíveis na sociedade, do aproveitamento de novas tecnologias, alianças entre instituições, organizações governamentais e não-

governamentais e setor privado, no intuito de gerar uma ação conjunta (Huidobro, 1994, p. 41).

O autor acrescenta que a educação, a partir de Jomtien, passou a ser vista como responsabilidade de toda a sociedade: das comunidades, das famílias e dos indivíduos (propunha-se uma ampla participação da sociedade civil em todos os seus níveis). Dava-se também importância à ajuda externa via “cooperação internacional, financeira e técnica”, com a ressalva de que caberia aos governos locais liderar esse processo incentivando a participação social e o apoio internacional. Nesta perspectiva, lembra o autor, o documento apresenta a sugestão de que a responsabilidade estatal em educação não deveria se restringir ao Ministério da Educação, o que pressupunha um trabalho intersetorial dos diversos órgãos governamentais (Agricultura, Saúde, Trabalho, Defesa, etc.), os quais poderiam considerar a educação básica em seus próprios programas.

Huidobro destaca ainda que a educação foi apresentada como uma instituição social destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem a partir de duas distinções:

o que é necessário ter aprendido para poder continuar aprendendo, de acordo com suas necessidades e interesses particulares, isto é, as ferramentas essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas);

o que é necessário ter aprendido para poder continuar vivendo, isto é, os conteúdos básicos mínimos da aprendizagem necessários para sobreviver, desenvolver as capacidades pessoais, trabalhar com dignidade, participar efetivamente na vida da comunidade, do país, melhorar a qualidade de sua própria vida. (ibid., p. 47).

Huidobro quer demonstrar, com estas distinções, aspectos que antes da Conferência não eram considerados na educação de adultos. Pois, segundo ele, antes de Jomtien havia uma concepção que dava prioridade a valores que levavam os grupos a se organizarem defensivamente e a se conscientizarem em relação à sociedade. Já o

novo conceito de “necessidades básicas de aprendizagem” deslocava o eixo anterior e dava mais ênfase à centralidade educativa. Ou seja, o discurso educativo anterior aparecia como “regulador das relações sociais” respondendo a um contexto (extrema pobreza dos participantes, regimes autoritários que dificultavam as organizações populares, etc.) que levou a educação de adultos a dispersar-se em muitas coisas: assistência social, organização comunitária, trabalho político, etc., distanciando-se assim de sua especificidade educativa: o aprendizado dos participantes. Em outras palavras, a partir da Conferência a EDA ganhou outro *status*, dissociando-se do caráter assistencialista (ibid., p. 47-8).

Como podemos perceber, os autores tratam esta Conferência como um marco de grande relevância, principalmente para a ampliação do conceito de educação básica que passou a ser integrada a outros aspectos da vida dos educandos, e a educação de adultos a ser tratada no mesmo nível que as outras modalidades educativas.

Também podemos observar que em anos posteriores outros documentos - abordando a temática educativa em geral e a educação de adultos - passaram a subsidiar suas análises a partir da Conferência de Jomtien. Exemplo disso são os documentos elaborados pela CEPAL - OREALC e UNESCO.

## **1.5 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA CEPAL - OREALC/ UNESCO (1992)**

A Organização das Nações Unidas, ao declarar 1990 como o “ano internacional da alfabetização”, não somente salienta a importância da alfabetização como lança no mundo a urgência em promovê-la como uma forma de se evitar possíveis e graves problemas *a posteriori*. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, organismo regional que pertence à ONU, tenta responder



a esta urgência realizando estudos sobre a realidade americano-caribenha, para a partir desses diagnósticos elaborar sugestões adequadas às novas demandas internacionais.

No mesmo ano da Conferência de Jomtien, a CEPAL produz um importante documento, “Transformação Produtiva com Equidade” (1990), no qual faz um diagnóstico sobre a crise econômica dos anos 80 na América Latina e no Caribe e considera como tarefa primordial e comum a todos os países a transformação das estruturas produtivas da região como caminho para a progressiva equidade social (CEPAL, 1990, p. 10).

Em 1992, esse mesmo organismo, juntamente com a OREALC/ UNESCO, produziu outro documento, “Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, que serviu e ainda serve de referência para a elaboração de propostas educacionais em diferentes países da América Latina e do Caribe. Este documento procura relacionar economia e educação visando reunir esforços conjuntos para o desenvolvimento regional no âmbito da integração com a economia mundial e revaloriza o papel da EDA vinculando-a às questões da competitividade, da produtividade, da equidade e da cidadania.

Como o segundo documento trata de pontos relevantes da educação de jovens e adultos, nos deteremos um pouco mais em sua análise. Ele enfatiza que a educação e o conhecimento são fundamentais para poder modificar a formação de recursos humanos, coerente com a idéia de uma relação forte entre economia e educação. Diante disto a CEPAL, em conjunto com a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC) ligadas à UNESCO, realizou um trabalho para aprofundar as inter-relações entre o sistema educativo, capacitação, investigação e desenvolvimento tecnológico dentro do contexto da transformação produtiva, da equidade social e da democratização política. Para tanto, retoma e articula os eixos do documento “Transformação Produtiva com Equidade” (1990), considerados centrais para favorecer as vinculações sistemáticas entre essas diferentes áreas (CEPAL, 1992, p. 15).

O documento parte de dois objetivos estratégicos: um interno e outro externo. O primeiro propõe consolidar e aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação; em suma, a moderna cidadania. O segundo propõe incentivar a competitividade internacional e conseguir um desempenho econômico que o mercado mundial considere eficiente como via para compatibilizar as aspirações de acesso aos bens e serviços modernos, com a geração de meios que permitam esse acesso. Para tanto, a educação se apresenta como chave para a proposta de desenvolvimento, tendo estreita vinculação com o mundo da produção e do trabalho, ao gerar os recursos humanos exigidos por este desenvolvimento. Isto denota uma adaptação da direção à ótica da competitividade do mercado mundial, mediante a produção de recursos humanos capazes de implementar com eficiência as novas tecnologias.

Partindo destes objetivos fundamentais o documento está estruturado da seguinte forma: apresenta, em sua primeira parte, o contexto atual latino-americano e algumas propostas para os anos 90; na segunda parte, analisa as tendências dos recursos humanos e o sistema educacional regional e internacional; posteriormente, explicita as estratégias necessárias e as políticas traçadas para o alcance dos objetivos almejados e finaliza com a exposição das metas e possibilidades de financiamento.

O que nos interessa destacar, deste documento, é a sua visão da situação da educação de jovens e adultos em relação às propostas de formação de recursos humanos e sua relação entre a economia e a educação, que é o seu ponto central.

O documento afirma que os programas de educação de jovens e adultos na América Latina apresentam três componentes distintos mas complementares entre si: “a alfabetização e os cursos de ensino geral para adultos”; “a capacitação nas empresas”; e “os cursos proporcionados por institutos públicos de formação técnica”. Vejamos resumidamente de que trata cada um desses itens, para assim podermos ter uma visão mais ampla sobre a proposta destes organismos internacionais para a educação de jovens e adultos.

### a) Alfabetização e Educação de Adultos

Embora presente em todos os países da região, como salienta o documento, o analfabetismo é mais agudo em seis países: Brasil, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras e República Dominicana, sendo que o Brasil concentra aproximadamente a metade das pessoas analfabetas da região, e mais da metade dessa população vive em centros urbanos. Até 1985 crescia o número absoluto de analfabetos, que a partir dessa data passou a estabilizar-se e a diminuir significativamente. “A luta contra o analfabetismo cumpriu uma etapa importante em 1985, quando pela primeira vez os avanços em matéria de alfabetização superaram o ritmo de crescimento demográfico” (CEPAL- OREALC, 1992, p. 69-70).

A estimativa analisada no documento é que em 1987 havia 42,7 milhões de pessoas analfabetas na América Latina e Caribe, dentre as quais aproximadamente 16% da população com mais de 15 anos de idade. Já a diminuição do analfabetismo absoluto verificava-se entre a população mais jovem, o que pode ter ocorrido pelo fato de que muitos dos países da região realizaram nos últimos anos pelo menos uma campanha de alfabetização. O documento afirma que os avanços na eliminação do analfabetismo absoluto permitem concentrar os esforços no combate ao problema do analfabetismo funcional<sup>10</sup> (ibid., p. 71).

Também o documento salienta que estudos sobre a qualidade da educação revelam problemas em torno do aprendizado da leitura e escrita. Esta carência de conhecimentos básicos limitou alguns serviços e programas de capacitação agrícolas para trabalhadores do setor informal. Também outra limitação dos programas de EDA nos anos 80 foi a diminuição de organismos públicos destinados a atender este setor,

---

<sup>10</sup> Embora esta seja uma categoria difícil de ser medida, as cifras da região acerca do analfabetismo funcional são alarmantes. Os dados em 1980 apontavam que praticamente 60% da população maior de 15 anos de idade e cerca de 50% da população mais jovem (entre 15 e 19 anos) não havia completado sua “educação primária” (CEPAL-OREALC, 1992, p. 71).

dada a falta de recursos disponíveis, o que levou instituições privadas e organizações não-governamentais a cada vez mais assumirem o trabalho da educação de adultos.

Em síntese, as ações dos programas de alfabetização e educação de adultos são consideradas negativas em razão da

limitação do alcance desses programas, os problemas de qualidade e a ausência de atividades de pós-alfabetização que assegurem a continuidade do aprendizado em forma sistemática. A deficiência mais freqüente desses programas são a formulação de objetivos unilateralmente educativos, com ausência de orientação ocupacional e a falta de relação com outros temas básicos como saúde e moradia. Também a inadequação dos métodos pedagógicos tradicionais às necessidades das pessoas que procuram esses programas. A maioria é de jovens que abandonaram a escola regular (diurna) para ocuparem-se em trabalhos que exigem pouca qualificação (ibid., p. 71).

#### **b) Capacitação nas empresas**

A capacitação nas empresas é um ponto considerado importante no item da educação de jovens e adultos, já que existe um grande número de trabalhadores que estão inseridos neste setor, e diante das novas demandas de qualificação pelo desenvolvimento de novas tecnologias - entre outras coisas - a capacitação aparece como fundamental para não somente diminuir o analfabetismo funcional existente nas pessoas menos qualificadas, como também para treinar e atualizar aos trabalhadores para o novo desafio produtivo.

Baseado em estudo realizado no México em 1990, o documento indica que a política tradicional de formação de recursos humanos na região parece ser esporádica e de curto prazo e aponta que as empresas não possuem recursos específicos destinados à capacitação. A maioria delas não capacitou de forma sistemática, realizando somente cursos específicos de curta duração para responder às exigências pontuais da tecnologia, não investindo em uma capacitação mais prolongada para atender às futuras demandas de qualificação. As empresas justificavam este enfoque de capacitação devido ao risco de não ter retorno dos recursos investidos em capital

humano, pois elas poderiam perder o pessoal capacitado em benefício de competidores (outras empresas). É por esta razão que, em geral, a maioria delas considerava que cabia ao governo, através do sistema educativo formal, proporcionar serviços de formação profissional.

O documento indica também que em economias como as da América Latina e Caribe o resultado mais freqüente foi a criação de um círculo vicioso pois, se por um lado as empresas lamentavam o insuficiente nível profissional de seus empregados, por outro não queriam gastar em capacitação por falta de retorno desse investimento. Desse modo, os escassos programas de capacitação que realizavam eram dirigidos aos empregados com maior nível educacional (supervisores ou gerentes) enquanto que, em geral, os operários não-qualificados ou semiquualificados “aprendiam fazendo” e só recebiam capacitação no caso em que houvesse mudanças sustentáveis quanto à tecnologia de produção.

As recentes mudanças tecnológicas e as crescentes exigências internacionais em matéria de qualidade passaram a induzir as empresas da região - sobretudo aquelas mais ligadas aos mercados externos - a incrementar suas atividades de formação de pessoal. O mercado, muito dinâmico, propiciou às empresas de alguns países que implementassem serviços de capacitação, principalmente atividades de comunicação (idiomas, computadores, etc.). Mas isto não significou uma modificação generalizada da tradicional visão empresarial com respeito à capacitação (ibid., p. 73).

### **c) Institutos públicos de capacitação**

O terceiro e último item refere-se aos “institutos públicos de capacitação”, que se expandiram desde 1940 na região como modalidade de formação, intermediando o sistema educativo formal e as empresas. Sua finalidade original foi a de suprir a necessidade de educação regular dos jovens e dotar os operários - emigrados

Por fim o documento enfatiza a necessidade de a região entrar em uma etapa na qual a formação de recursos seja modificada para poder enfrentar os desafios exigidos pela competição internacional. A comissão da CEPAL-OREALC considera que o perfil educativo regional, apesar de uma sustentável expansão quantitativa em todos os níveis, em especial no sistema de educação formal, onde a taxa de analfabetismo diminuiu, continua mostrando graves deficiências. A média do nível educativo é de seis anos de estudo e quase a metade da força laboral latino-americana não completou a educação fundamental.

Para o documento, a educação oferecida à maioria é de deficiente qualidade e quase sempre sem vinculação alguma com as demandas da sociedade. Para mudar esse quadro, acentua a importância de modificar o modelo de desenvolvimento econômico para assim poder desenvolver uma formação de recursos que incorpore a eficiência, a qualidade e a equidade. Além disso, a formação de recursos humanos na região ainda é fragmentária e não pode traduzir-se em uma mudança total de concepções e perspectivas de desenvolvimento educacional. E as experiências inovadoras direcionadas a modificar esta realidade ainda são isoladas e não conseguiram estabelecer uma tendência de renovação pedagógica e institucional nos sistemas educativos da região (ibid., p. 72-8).

Alguns autores como Haddad (1992), Warde (1992), Salles (1992) e Coraggio (1994) realizaram estudos a respeito deste documento, oferecendo-nos um panorama geral das propostas e análise da sua viabilidade. Embora não tenhamos discutido o documento produzido pela CEPAL em 1990 – “Transformação Produtiva com Equidade” – esses autores apresentam elementos que indicam a relação entre os dois documentos, concordando que um é parte constitutiva do outro. Enfatizam que a idéia principal trabalhada em ambos os documentos é a de que a transformação produtiva constitui um dos desafios da década de 90.

Na análise de Haddad, os organismos CEPAL-OREALC, através desse documento (1992), estabelecem relações entre a economia e a educação, visando à

consolidação da democracia regional com equidade social no âmbito da integração com a economia mundial (Haddad, 1992, p. 5).

Warde, por sua vez, considera que o documento da CEPAL-OREALC (1992) representa o desdobramento setorial da estratégia mais global para a América Latina e o Caribe exposta no documento anterior – “Transformação Produtiva com Equidade” (1990). A autora mostra que este caráter estratégico global expresso no documento tem uma idéia central e articuladora diferente das demais: “A incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e com uma crescente equidade social” (Warde, 1992, p. 15).

Referindo-se ao documento elaborado em parceria pelos dois organismos, Salles destaca que o progresso técnico é o ponto central para orientar a transformação produtiva e que esta proposta surgiu para dar diretrizes gerais que favoreçam a relação sistêmica entre educação, conhecimento e desenvolvimento, utilizando como base as propostas do documento anterior: “Transformação Produtiva com Equidade”. Frisa o autor que a CEPAL atribui uma ênfase muito acentuada à questão do progresso técnico. E que isto configura quase que exclusivamente a orientação das formulações das principais diretrizes para a reforma dos sistemas de ensino propostas pela CEPAL conjuntamente com a OREALC (Salles, 1992, p. 111).

Salles pondera que na incorporação e difusão do progresso técnico há a intervenção de muitos fatores; no entanto, para cumprir com esse objetivo, a proposta da CEPAL propõe o fortalecimento da base empresarial e da infra-estrutura tecnológica, incentivos à crescente abertura à economia internacional e a formação de recursos humanos para geração de novos conhecimentos.

Isto possibilitaria, do ponto de vista do autor, a realização da estratégia de integração competitiva das economias nacionais, tendo por base os padrões produtivo-tecnológicos praticados pela concorrência mundial (ibid., p. 111-2). E é a partir desta perspectiva que se insiste numa reforma dos sistemas educacionais e na necessidade de

uma capacitação profissional que gere capacidades próprias aproveitando o progresso científico- tecnológico.

Warde destaca também que a proposta estratégica apresentada pela CEPAL para articular o sistema educativo, a capacitação de recursos humanos e a investigação e desenvolvimento tecnológico têm por objetivo “contribuir para criar, no decênio próximo, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico que tornam possível a transformação das estruturas produtivas da região num marco de progressiva equidade social” (Warde, 1992, p. 15).

O documento “Educação e Conhecimento”, segundo a autora, reflete e ao mesmo tempo prescreve a centralidade da educação e da produção do conhecimento no processo de desenvolvimento, já conquistado nos países de economia avançada e em aceitação no Continente. Se, no entanto, naqueles países o caráter central da educação expressa a sua definição de qualidade com base nos novos requerimentos produtivos e sociais, para os países da América Latina e Caribe há de se implementar uma ampla reforma dos sistemas educacionais, dos sistemas de produção e difusão do conhecimento como condição para o enfrentamento tanto dos desafios internos quanto dos externos (ibid., p. 15).

Sobre este ponto, Salles destaca que a centralidade atribuída à educação nesta proposta não apresenta as finalidades estabelecidas a partir dos seus próprios pressupostos. A centralidade apenas diz respeito à sua capacidade de potencializar a estrutura de produção destes países (Salles, 1992, p. 108).

Outro autor, Coraggio, esclarece que o documento da CEPAL coloca a necessidade da transformação produtiva mas com equidade, uma vez que a transformação produtiva leva a uma polarização social. Assim, a educação é apresentada como intervenção fundamental para a possibilidade de transformação. Para ele, a CEPAL quantificou os recursos que seriam necessários para dar conta apenas de expandir e melhorar a qualidade da educação básica, incluindo elementos como a educação de adultos, a permanência dos centros de tecnologia etc. O resultado



é “imbancável”, segundo o autor, já que não há crédito de nenhum banco que possa pagá-lo, pois executar essas propostas implicaria duplicar os orçamentos educativos em geral, e os organismos internacionais de crédito participam com menos de 1% neste orçamento. O autor destaca igualmente que

a CEPAL e OREALC incorrem, eles também, em alguns dos problemas da argumentação do Banco e dos economistas. Fundamentando-se em estudos estatísticos mostram, por exemplo, que se você investe uma quantidade “X” para fazer com que uma pessoa que não sabe ler nem escrever aprenda a fazê-lo, o aumento na renda dessa pessoa será muito significativo. A mesma quantidade de recursos, empregada para melhorar a educação de alguém que vai fazer um pós-doutorado em Harvard, terá um impacto mínimo ou nulo sobre sua renda. Partindo deste argumento, chega-se à conclusão de que investir no ensino primário é o melhor meio de se aumentar a receita nacional. Mas não se resolve o problema de onde e como os conhecimentos e capacidades adquiridas na escola básica serão aplicados. Não se encara o problema dos rumos que o mercado irá tomar no futuro, como resultado do processo de estruturação econômica em curso. Embora não o digam com a mesma força do Banco Mundial, de fato admitem que o mercado mundial, em interação com as políticas estatais, irá determinar o tipo de demanda por qualificação que existirá (Coraggio, 1996, p. 254).

Em relação ao tema da educação básica, Warde lembra:

Ainda que aborde outros níveis e modalidades de ensino e afirme a necessidade de recursos humanos altamente qualificados para enfrentar o que passou a ser chamada de ‘sociedade do conhecimento’, o documento da CEPAL/UNESCO acaba por convergir a atenção para a educação fundamental. No que se refere à educação de adultos, reafirma a centralidade de aprendizagem, para dar acesso ‘aos códigos da modernidade’, às destrezas culturais básicas (‘operações aritméticas básicas, leitura e compreensão de texto escrito, comunicação, escrita etc.’), bem como aos conteúdos científicos e técnicos (Warde, 1992, p. 16).

Enfim, os dois documentos geraram e geram polêmicas bastante complexas. Salles, por exemplo, argumenta que aprofundar as “lógicas” político-sociais pela via Estado (democracia + equidade social) com a lógica econômica (integração ao

mercado), como querem os documentos, é uma tarefa muito difícil. Neste panorama, os documentos abrem interpretações divergentes.

Cabe assinalar ainda que ambos os documentos tiveram forte influência na concepção de planos, em declarações, em leis, etc., nos distintos países da região. Cada país, segundo suas necessidades e seu processo histórico, foi adaptando-se às novas necessidades de mudanças.

Por sua singularidade, no item seguinte apresentaremos a “Conferência de Nova Délhi/Índia”, realizada em 1993 e que surgiu da Conferência de Jomtien/Tailândia, nela sendo ressaltado o compromisso com a alfabetização dos nove países mais populosos do mundo com graves problemas de analfabetismo. Optamos por apresentá-la depois dos documentos da CEPAL/OREALC por duas razões: em respeito ao aspecto cronológico e por estar no contexto internacional. Entretanto, a nosso ver ela poderia ser localizada no item “panorama nacional”, ainda neste capítulo, em razão de sua importância para o Brasil em relação à elaboração de seu Plano Decenal e porque este País é um dos nove países signatário dessa conferência. Vejamos seus pontos principais.

## **1.6 A CONFERÊNCIA DE NOVA DÉLHI - ÍNDIA (1993)**

Participaram dessa Conferência os nove países em desenvolvimento (Brasil<sup>11</sup>, Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia) de maior população do mundo com grave situação de analfabetismo.

Da Conferência de Nova Délhi resultou uma Declaração que reitera o compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, na tentativa de atender às

---

<sup>11</sup> O Brasil foi representado nesta Conferência pelo então Ministro da Educação, Murílio Hingel.

“necessidades básicas de aprendizagem dos povos”, nos quais se incluem os nove países citados.

Na Declaração, a educação é definida como instrumento preponderante de promoção dos valores humanos, de qualidade dos recursos humanos e de respeito pela diversidade cultural. Também consta dela que os sistemas educacionais desses países, apesar de alguns progressos, ainda não haviam proporcionado uma educação de qualidade a todos, o que indicava a necessidade de desenvolver enfoques criativos tanto dentro quanto fora do sistema formal. A Declaração reconhece também que

os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagens dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes - combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente -, permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (Declaração de Nova Délhi, 1993, p. 123).

Entre as diversas posições contidas na Declaração, a educação é considerada como responsabilidade da sociedade e engloba igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exigindo:

1. o compromisso e participação de todos numa grande aliança transcendendo a diversidade de opiniões e posições políticas;
2. o compromisso de que se garantiria a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não fosse negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado;
3. o compromisso de consolidar os esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos por entidades públicas e privadas, no sentido de melhorar e ampliar os programas de alfabetização de adultos no contexto de uma estratégia integrada de educação básica para os povos desses nove países;

4. o compromisso de melhoria aos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério, melhorar os conteúdos educacionais e os materiais didáticos, e implementar outras reformas necessárias ao sistemas educacionais;
5. a prioridade sobre o desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários fosse canalizada à educação básica e melhoria no gerenciamento dos recursos educacionais até então disponíveis (ibid., p. 123-6).

Para atingir os objetivos almejados, pedia-se: apoio internacional objetivando ampliar as capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica, convocando assim as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, pudessem reconhecer a educação como investimento crítico, promovendo um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico; e incentivar as nações para que se juntassem no compromisso de cumprir até o ano 2000 a meta de educação para todos.

Todas as ações realizadas no ano dessa Conferência convergiram em elementos similares no sentido de melhorar quantitativamente a educação em geral. Neste contexto, gostaríamos de destacar que o Plano Decenal, no Brasil, foi elaborado na tentativa de cumprir as metas então estabelecidas, estendendo proposta semelhante aos planos posteriormente elaborados nos Estados e municípios. Mencionaremos o Plano Decenal adiante.

## 1.7 A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS - CONFINTEA V - (HAMBURGO - 1997)

Ainda no contexto das preocupações internacionais sobre alfabetização de jovens e adultos, realizou-se em Hamburgo no período de 14 a 18 de julho de 1997 a “Conferência Internacional de Educação de Adultos” (CONFINTEA V), cujo *leitmotiv* foi a “aprendizagem dos adultos: uma chave para o século XXI”, incluindo finalidades de amplo alcance, conforme as orientações da UNESCO (1996), tais como:

- criar consciência da importância crucial do aprendizado da população adulta;
- forjar compromissos mundiais em favor do direito a aprender da pessoa adulta;
- intercambiar experiências sobre o estado atual e os melhoramentos necessários;
- recomendar políticas e prioridades futuras e adotar uma Declaração sobre o Aprendizado das Pessoas Adultas e uma Agenda para o Futuro;
- promover a cooperação internacional.

Primeiramente pontuaremos a “Declaração” sugerida nessa CONFINTEA V e em seguida a “Agenda para o Futuro da Aprendizagem dos adultos”.

A Declaração da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (1997) (versão preliminar) assinada pelos representantes dos governos, organizações não-governamentais e instituições envolvidas no aprendizado dos adultos reunidos em Hamburgo reafirma que:

1. Somente o progresso centrado no humano e numa “sociedade participativa” baseada no respeito aos direitos humanos levará a um “desenvolvimento sustentável e eqüitativo”.
2. A educação de adultos foi considerada mais que um direito: é a chave para o século XXI. Neste sentido, o aprendizado dos adultos pode configurar uma identidade e dar significado à vida. Aprender ao longo da vida implica reconsiderar os conteúdos que refletem fatores como a idade, igualdade de gênero, incapacidades, a linguagem, e as diferenças culturais e econômicas.
3. A aprendizagem dos adultos compreende a educação formal, contínua, e a educação não-formal e informal, disponível numa “sociedade multicultural” que aprende, na qual os enfoques baseados na teoria e na prática são reconhecidos.
4. A aprendizagem ao longo da vida requer complementaridade e continuidade, e a eventual contribuição da educação de adultos e da educação contínua - para a criação de uma “cidadania informada e tolerante”, econômica e socialmente desenvolvida para superar o analfabetismo, aliviar a pobreza e preservar o meio ambiente - foi considerada importante e deveria ser reconhecida e utilizada.
5. O aprendizado dos adultos deveria desenvolver a capacidade de autonomia e responsabilidade da pessoa e comunidades, permitindo reforçar a capacidade de enfrentar as transformações econômicas, culturais etc. e promover a coexistência, a tolerância e a participação criativa dos cidadãos e das “comunidades” para que possam “tomar controle” de seu destino e da sociedade.

6. A diversidade dos sistemas políticos, sociais e econômicos dos países membros, reconhecendo que cada país determinará as medidas que os governos possam introduzir para a consecução dos objetivos desta Conferência.
7. A decisão de investigar a potencialidade e o futuro da aprendizagem dos adultos - entendida como um aprendizado ao longo de toda a vida.
8. A compreensão da educação de adultos no mundo em transformações inserida em sociedades baseadas no conhecimento que requer novos conhecimentos e habilidades ao longo de toda a vida indicando para o Estado um “novo papel” e o surgimento de associações que se dediquem ao aprendizado dos adultos na sociedade civil.
9. O Estado é o instrumento essencial para assegurar o direito à educação para todos e proporcionar um marco político geral especialmente para os grupos mais vulneráveis da sociedade, como por exemplo grupos minoritários e indígenas. O papel do Estado não somente deverá garantir serviços de educação de adultos mas também dar assessoria, financiamento e avaliação. Do mesmo modo se enfatiza que esta área da educação deve ser assumida por todos os Ministérios, ressaltando-se a cooperação interministerial, assim como a relação e o intercâmbio entre os grupos não-governamentais, sindicatos, organizações, grupos de mulheres e de indígenas.
10. A educação básica para todos significa que pessoas de qualquer idade tenham a oportunidade individual e coletiva para realizar suas “potencialidades”. Não se trata somente de um direito, mas sim de um dever e de uma responsabilidade para os outros e para a sociedade em seu conjunto.

11. Os desafios do século XXI não “podem ser tomados” somente pelos governos, organizações ou instituições, são necessárias energias, imaginação e “sabedoria de todos”, bem como a plena participação em cada aspecto da vida, incentivo ao aprendizado dos jovens e adultos para aumentar a criatividade e a produtividade no mundo - condição indispensável para enfrentar as contínuas mudanças.
12. O novo conceito da educação de jovens e adultos apresenta um desafio para as práticas já existentes porque chama a uma interação efetiva dos sistemas formal e não-formal, à inovação e a uma maior criatividade e flexibilidade. Os novos enfoques da educação de adultos devem ser dentro da concepção da aprendizagem ao longo da vida, integrando toda uma sociedade que “aprende”, comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.
13. Existem milhões de pessoas, majoritariamente mulheres, que carecem da oportunidade para aprender ou que têm “habilidades insuficientes” para fazer valer esse direito. A preocupação maior é justamente que seja alcançada por todas essa possibilidade e que os excluídos tenham a oportunidade de receber educação. Dentro deste direito se incluiu o direito a ler e a escrever, a questionar e a analisar, a ter acesso aos recursos, a desenvolver e a praticar conhecimentos e habilidades individuais e coletivas. Também se enfatiza a integração e a reafirmação da mulher, com igualdade de oportunidades, respeitando sua diversidade e eliminando prejuízos e estereótipos que limitam o acesso à educação de jovens e adultos.



14. A necessidade de eliminar a “cultura da violência” e construir uma “cultura da paz” baseada na justiça e na tolerância na qual o diálogo, o mútuo reconhecimento e a negociação substituem à violência no mundo.
15. O aprendizado do adulto deve refletir a riqueza da diversidade cultural e o respeito das tradições e sistemas de aprendizagens dos povos indígenas; o direito de aprender na língua materna deveria ser respeitado e implementado. O desafio da educação de jovens e adultos é preservar e documentar a sabedoria oral dos grupos minoritários, indígenas e dos povos nômades. A educação intercultural deveria estimular o aprendizado entre e sobre as diferentes culturas, apoiando a paz, os direitos humanos e as liberdades fundamentais.
16. A educação de jovens e adultos deve contribuir no incentivo à saúde e na prevenção das enfermidades, proporcionando um adequado acesso ao conhecimento da saúde e também na mobilização das comunidades para enfrentar os problemas ambientais que estão relacionados aos “paradigmas” de desenvolvimento.
17. Necessidade de políticas laborais mais ativas e um aumento nos investimentos para ampliar as habilidades necessárias que permitam aos homens e mulheres participar no mercado laboral e em atividades que gerem recursos no contexto de desemprego e instabilidade econômica. A educação de adultos deveria limitar os “riscos de exclusão” provocados pelo desenvolvimento das novas tecnologias para a informação e comunicação.

18. A educação de adultos deve revalorizar as atividades com adultos em idades avançadas oferecendo oportunidades de aprendizagens e métodos apropriados.
19. Urge aumentar e garantir o investimento nacional e internacional e comprometer recursos privados e da comunidade para a educação de adultos (CONFINTEA V, 1997a, p. 2-7).

Para alcançar esses fins foram firmados compromissos estabelecidos numa “Agenda do Futuro”, dentre os quais a UNESCO – na qualidade de agência líder das Nações Unidas para a Educação - é chamada a desempenhar o papel-chave na promoção da educação de adultos conforme as propostas da Agenda e a proporcionar a “coordenação” e “cooperação” internacional. Também se insta os Países Membros a adotar políticas e legislações que sejam favoráveis e que integrem as pessoas com “incapacidade” dentro dos programas educativos, bem como possam realizar uma abertura à diversidade econômica, cultural, lingüística e de gênero. Assim, todos são conclamados para atingir esse fim, salvaguardadas as diferenças de responsabilidades e sua correspondente complementação, como também a ampliar alianças para mobilizar e dividir recursos para fazer do aprendizado dos adultos uma ferramenta e uma responsabilidade compartilhada (ibid., p. 7).

Esta Agenda constitui-se em 10 temas. Com base na Declaração foram enfocadas a situação e problemáticas que enfrenta a EDA e estabelecidos os respectivos compromissos. A seguir apresentaremos uma síntese dos itens mais importantes:

Tabela 1. Agenda para o futuro das aprendizagens dos adultos (versão preliminar)

TEMA	COMPROMISSO
1- A aprendizagem dos adultos e a democracia: os desafios do século XXI	<p>Criar uma maior participação comunitária;</p> <p>Gerar consciência sobre os prejuízos e discriminações sociais;</p> <p>Fortalecer um maior reconhecimento, uma maior participação das organizações não-governamentais e de grupos comunitários locais;</p> <p>Promover uma “cultura de paz”, de diálogo intercultural e de direitos humanos.</p>
2- Melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem dos adultos	<p>Criar condições para que se possa expressar as demandas de aprendizagem;</p> <p>Assegurar o acesso e a qualidade;</p> <p>Abrir escolas, colégios e universidades para estudantes adultos;</p> <p>Melhorar as condições para o desenvolvimento profissional dos educadores e facilitadores do processo de aprendizagem dos adultos;</p> <p>Melhorar a relevância da educação inicial dentro de uma perspectiva de aprendizagem ao longo de toda a vida ;</p> <p>Reconhecer a “nova função” do Estado e da sociedade.</p>
3- Assegurar o direito universal à alfabetização e à educação básica	<p>Relacionar a alfabetização às aspirações culturais e econômicas no desenvolvimento do aprendizado dos adultos;</p> <p>Melhorar a qualidade dos programas de alfabetização estabelecendo laços com conhecimentos culturais tradicionais;</p> <p>Enriquecer a ambiência da alfabetização.</p>
4- Aprendizagem dos adultos, equidade e qualidade de gênero, fortalecer a mulher	<p>Promover meios que fortaleçam os direitos da mulher e a igualdade de gênero através da aprendizagem dos adultos.</p>
5- Aprendizagem dos adultos e o mundo do trabalho em mudança	<p>Promover o direito ao trabalho e à aprendizagem dos adultos tendo em vista as atividades produtivas;</p> <p>Assegurar o acesso a uma aprendizagem de adultos relacionada à obtenção de empregos para grupos diferentes;</p> <p>Diversificar os conteúdos de aprendizagem do adulto referente à empregabilidade.</p>

6- A aprendizagem dos adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população	<p>Promover o compromisso da sociedade civil no desenvolvimento de competências para o controle do meio ambiente e dos problemas de desenvolvimento;</p> <p>Promover a educação de adultos em matérias relacionadas com a população e vida familiar;</p> <p>Reconhecer o papel decisivo da educação na população preservando e melhorando a saúde das comunidades e dos indivíduos;</p> <p>Assegurar programas de aprendizagem culturais e de gênero.</p>
7- O aprendizado dos adultos, a cultura, meios e novas tecnologias de informação	<p>Desenvolver uma melhor interação entre os meios, as novas tecnologias informativas e os aprendizados dos adultos;</p> <p>Promover uma utilização justa da propriedade intelectual;</p> <p>Reforçar as bibliotecas e instituições culturais.</p>
8- A aprendizagem dos adultos para todos: o potencial dos grupos diferentes	<p>Criar uma ambiência educativa que contenha todas as formas de aprendizagem para os adultos;</p> <p>Assegurar o direito dos imigrantes, populações excluídas e refugiados à participação na educação de adultos;</p> <p>Criar oportunidades contínuas e sistemáticas para os incapacitados a fim de promover sua integração;</p> <p>Reconhecer o direito de aprender de todos os presidiários.</p>
9- O financiamento da aprendizagem dos adultos	Melhorar o financiamento da educação de adultos.
10- Incentivo à cooperação internacional e à solidariedade	<p>Fazer da aprendizagem dos adultos uma ferramenta para desenvolver e mobilizar os recursos necessários com este fim;</p> <p>Fortalecer as redes e as organizações internacionais, nacionais e locais de educação de adultos e criar meios que levem a uma cooperação internacional nessa área.</p>

Fonte: "Agenda para el futuro de los aprendizajes de los adultos". CONFINTEA V, 1997.

Salientamos, por fim, que desde a Conferência de Jomtien até a Conferência de Hamburgo a área de educação foi considerada como um dos temas centrais nesta década. A problemática do analfabetismo foi constantemente mencionada em todos esses eventos com ênfase em sua erradicação. Apesar disto, a situação mundial em relação ao analfabetismo – mais acentuada em alguns países, em especial os que estão fora do eixo central do desenvolvimento capitalista – continua sendo uma problemática grave, e as perspectivas, a nosso ver, não são otimistas, pois as “mudanças” propostas pela nova organização do capital trazem consigo a exclusão, repercutindo nos índices de analfabetismo. Os documentos por certo não deram conta dessas contradições

É importante lembrar, no entanto, que as Conferências e seus documentos resultantes, bem como as declarações mencionadas, subsidiaram outros tantos diferentes documentos elaborados posteriormente no Brasil, os quais serão tratados a seguir.

## **1.8 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PANORAMA NACIONAL**

Como já afirmamos, o tema da alfabetização é uma problemática mundial. Há países em que o analfabetismo apresenta-se com índices menores, enquanto em outros este fator apresenta-se com índices bastante preocupantes. Como ressaltamos, os países mais desfavorecidos economicamente e com uma distribuição de renda desigual e injusta são também onde se encontra o maior percentual de analfabetismo, como na África, Ásia e América Latina. De maneira geral, as cifras para o ano 2000 são alarmantes - aproximadamente um bilhão de pessoas não estarão em condições de enfrentar os novos desafios do século.

Dentro desta realidade, o Brasil não se encontra em situação favorável; ao contrário, a área de educação de jovens e adultos enfrenta graves problemas em todo o País - em especial no Norte e Nordeste, regiões em que a pouca oferta de oportunidades educacionais e a concentração da população analfabeta ou insuficientemente escolarizada são mais acentuadas. A este respeito não podemos deixar de mencionar que o analfabetismo está intimamente relacionado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola.

No entanto, desde a promulgação da Constituição de 1988 instituiu-se no País o compromisso da universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo. Além disso, estabeleceu-se a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para todos (crianças, jovens e adultos). Foi proposto, também, que a educação fundamental fosse expandida a todos os que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou que não conseguiram concluí-la.

Porém, como ressaltam Haddad (1997) e Beisiegel (1997), de forma geral há uma lacuna entre a intencionalidade política expressa na Carta Magna e o que foi se efetivando na prática através das políticas públicas elaboradas pelos diversos governos a partir de sua promulgação. As contradições estão sempre bastante visíveis: por um lado, a Constituição explicita a questão e define recursos para atender aos programas dessa área; por outro, ações dos governos limitam uma política direcionada a atender aos problemas desta modalidade específica. Isto pôde ser evidenciado principalmente a partir das ações do governo Collor, no início de seu mandato (1990), quando extinguiu diversos órgãos e empresas estatais visando implementar o programa de privatização no país. A Fundação Educar<sup>12</sup> foi uma das excluídas. Em substituição a ela foi criado o

---

<sup>12</sup> Di Pierro resalta que “quando em 1986 o Mobral foi extinto, sua sucessora, a Fundação Educar, optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando à condição de órgão de fomento e apoio técnico, mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. Numerosos municípios brasileiros conveniaram-se à Educar e foram surpreendidos pela extinção do órgão em 1990, sem que houvesse uma etapa de transição. Herdeiros de professores e classes de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos criadas pelos convênios com a Fundação Educar, os municípios viram-se diante de alternativas de encerrar as atividades ou assumi-las com recursos próprios sem que para isso tivessem acumulado experiência gerencial ou técnica. Ocorreu uma transferência direta de responsabilidades educacionais da União para os municípios” (Di Pierro, 1992, p. 25).

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, em setembro de 1990, com o qual o MEC pretendeu promover uma mobilização social ampla visando à alfabetização de crianças, jovens e adultos, através de assembléias e comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo organismos governamentais e sociedade civil. Esse programa dava continuidade às orientações imprimidas à política da União, tendo em vista os preparativos para a participação do país no Ano Internacional da Alfabetização (1990).

O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, por diversos motivos, entre os quais sérios conflitos internos (no âmbito do Ministério da Educação, por exemplo, houve substituição do ministro, etc.) e a tradição de descontinuidade de ações por parte do governo, não teve desfecho favorável. O ministro que assumiu o cargo - o físico José Goldemberg - não fez segredo, no ano em que esteve à frente do MEC, de que se posicionava contrário a que a educação de jovens e adultos merecesse prioridade na política de educação básica (Di Pierro, 1992, p. 23).

Beisiegel recupera algumas declarações feitas pelo Ministro Goldemberg em 1991, em entrevistas concedidas a dois jornais de grande circulação no país:

Ao jornal de São Paulo “O Estado”, em 22-08-91:

Estado: O analfabetismo de adultos deixa de ser prioridade do MEC?  
Goldemberg: Deixa sim. E depois de três dias como ministro já recebi muitas manifestações de apoio pela medida. Temos de estancar a fonte de analfabetismo nos primeiros anos de escola, e não tentar alfabetizar adultos (Jornal O Estado, apud Beisiegel, 1997, p. 29).

Ao “Jornal do Brasil”, em 23-08-91:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em educar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (“Jornal do Brasil” apud Beisiegel, 1997, p. 29-30).

Desnecessário indicar a impropriedade desta posição, seu descaso com a educação de jovens e adultos e também a estranha concepção de que a educação de crianças e a educação de adultos são alternativas mutuamente excludentes. Beisiegel mostra que na própria Constituição de 88 ambas as modalidades educativas estão colocadas no mesmo nível de importância<sup>13</sup>. Isto é relevante, uma vez que se trata de um país que tem aproximadamente, segundo estimativa do IBGE (1991), 32.768.578 pessoas não alfabetizadas (Beisiegel, 1997, p. 29). Ainda assim, estes dados pareciam não influenciar as diversas posições assumidas pelo governo. Exemplares a este respeito são as declarações do ministro sobre a educação de jovens e adultos, bem como as de Cláudio Moura Castro (então consultor do Banco Mundial) em entrevista à revista “Veja”, em 5 de maio de 1993, na qual afirma: “Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básico passe a funcionar” (revista “Veja” apud Beisiegel, 1997, p. 30).

De acordo com Beisiegel, em seu exame sobre o estado legal da questão da educação de jovens e adultos, há afirmações contraditórias na prática e em sua legislação complementar. Por exemplo, o artigo 208 determina que a obrigatoriedade e a responsabilidade do ensino fundamental são responsabilidade do Estado; já no artigo 211, o dever educacional estabelece-se entre União, Estados e municípios, sendo atribuída aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil. Mas, para o autor, “nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementar que realmente obrigue os municípios a responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos” (Beisiegel, 1997, p. 27).

---

<sup>13</sup> Cf. BRASIL. Constituição Federal de 1988 (CF/88). 3. ed., São Paulo, **Revista dos Tribunais**, 1998.



Diante disto, Beisiegel faz diversos questionamentos interessantes no intuito de pontuar as intenções propostas na Carta Magna para a educação de jovens e adultos.

Pergunta:

Quem seria realmente responsável pelas deficiências da oferta de ensino fundamental aos jovens e adultos analfabetos? O município? Ou os estados, aos quais desde o Ato adicional de 1834 tradicionalmente vêm cabendo as atribuições da educação fundamental? Ou a União por não proporcionar aos estados e aos municípios a assistência técnica financeira preconizada na Constituição? Ou todos eles e, ao mesmo tempo nenhum deles isoladamente? Da mesma forma, como qualificar o não-atendimento ao artigo das disposições transitórias da Constituição? Também nesse caso, quem seria responsabilizado pelo não-cumprimento das obrigações constitucionais do poder público? (Beisiegel, 1997, p. 27-8).

Para o autor, não importa que as responsabilidades finais em relação a essa modalidade de ensino sejam atribuídas diretamente aos municípios - o governo federal não pode, em hipótese alguma, abdicar de suas responsabilidades na educação de jovens e adultos, pois, “cabe perfeitamente à União determinar as diretrizes da política de educação fundamental de crianças jovens e adultos e contribuir para a criação das condições necessárias a sua implementação, mesmo quando a responsabilidade final das ações seja atribuída diretamente aos municípios” (Beisiegel, 1997, p. 32).

Salienta ainda que

a relativa indefinição das atribuições da educação de jovens e adultos analfabetos na Constituição e na legislação complementar deve ser considerada adequadamente pelos educadores e pela população. Se é verdade que essa indefinição dificilmente comportaria a responsabilização direta da União, dos estados ou dos municípios pelo não atendimento às suas atribuições constitucionais, por outro lado a legislação define claramente as obrigações educacionais dos poderes públicos e, por isso mesmo, legitima e reforça a luta pela efetivação dos direitos. É importante insistir nesse ponto: a incorporação dos direitos à Constituição é apenas um momento inicial na luta pela extensão dos direitos educacionais. A efetivação desses direitos continua sendo uma questão eminentemente política ou, em outras palavras, um dos desdobramentos da luta política mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania (Beisiegel, 1997, p. 33-4).

Outra fonte de evidência ao desrespeito com que é tratada a educação de jovens e adultos é o diagnóstico<sup>14</sup> que consta na proposta do II Congresso Nacional de Educação - II CONED – realizado na cidade de Belo Horizonte, em 1997, no qual se registra que as diversas ações desencadeadas nos governos Collor de Mello (1990 - 1992), Itamar Franco (1992 - 1994) e Fernando Henrique (1995 - ) confirmam cada vez mais esta política: “As diversas ações elucidam o propósito de o Estado desobrigar-se da educação pública, gratuita e de qualidade [palavras que já se tornaram tão desgastadas ao longo da história] à parcela da população brasileira, com mais de 15 anos, que participa da produção de bens e serviços, e de cujos produtos e benefícios é sempre alijada” (II CONED, 1997, p. 23).

Em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso, Haddad salienta que o discurso de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas é ainda mais acentuado. Como exemplo disto, destaca o Projeto de Lei n.º 92/96, que introduz uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição: com isso, o governo mantém a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprime a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la, restringindo o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular. Comparando a redação anterior com a atual a partir desse projeto de lei, podemos observar: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

Como ficou na nova redação: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito,

---

<sup>14</sup> É interessante ressaltar também os dados revelados sobre o ensino médio (que atende uma faixa etária de 15 a 17 anos), pois “há cerca de 10.195.510 de jovens a serem atendidos. A informação de matrícula, todavia, é da ordem de 573.977 de jovens entre 15 e 17 anos. Há, portanto, um déficit de vagas estimado em 3.879.775 jovens na faixa etária dita regular. Analisando, ainda, os dados da Sinopse Estatística de 1996 MEC/INEP), verifica-se que os 3.114.335 de jovens com mais de 17 anos que ainda freqüentam o ensino médio constituem mais um forte indicador da pedagogia da exclusão: de um lado, as repetências acumuladas ao longo da vida escolar, atrasando seu desenvolvimento acadêmico e profissional, e de outro a distância, cada vez mais nítida, dos estudos de nível universitário” (II CONED, 1997, p. 22).

assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".<sup>15</sup>

Esta alteração tem implicações significativas para a educação de jovens e adultos, pois não obriga os que não tiveram acesso ao ensino fundamental em idade própria a frequentá-lo. Ainda nestes termos, o parágrafo 2.º do item VII desse mesmo artigo (208), ao manter que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente, deixa a descoberto o direito de acesso ao ensino fundamental público aos jovens e adultos. Portanto, ao retirar a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade de ensino pelo Estado, desconsiderando-a como parte do ensino fundamental e esvaziando o direito público subjetivo de acesso aos jovens e adultos, possivelmente estará acentuando a exclusão desses jovens e adultos. Ilustrando esse dado sobre a exclusão, o diagnóstico do II CONED revela que há

quase 7 milhões de alunos maiores de 14 anos, ainda matriculados entre a 1.ª e a 8.ª séries, vítimas da pedagogia da repetência. Esses números não indicam que esse nível de ensino esteja próximo da universalização, pois há um absurdo contingente de quase 5 milhões de alunos não alfabetizados na faixa de escolarização obrigatória - consequência da pedagogia da exclusão. Outro aspecto importante a ser comentado refere-se aos quase 7 milhões de alunos maiores de 14 anos, ainda matriculados entre a 1.ª e a 8.ª séries, devido à repetência (II CONED, 1997, p. 22)<sup>16</sup>.

Outro ponto importante a abordar em relação à desvalorização da educação de jovens e adultos é a questão bastante controversa de seu financiamento. Primeiramente, é importante frisar que foi incorporada à Constituição a Emenda Constitucional n.º 14, datada de 12 de setembro de 1996. Entre as modificações que traz estabelece a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério", de natureza

---

<sup>15</sup> Grifos meus.

<sup>16</sup> Sem grifos no original

contábil, o qual estabelece diferentes porcentagens dos recursos arrecadados dos diversos impostos sobre circulação de mercadorias, serviços e produtos industrializados, através da participação dos Estados, Distrito Federal e municípios<sup>17</sup>, a serem distribuídos entre cada Estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental. Caberá à União complementar os recursos desse Fundo sempre que, em cada Estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. As contribuições ao Fundo serão reajustadas a cada cinco anos, de forma a garantir um valor por aluno correspondente a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

No que se refere ao pagamento dos professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério ficou estabelecida uma proporção não inferior a 60% dos recursos de cada Fundo. Também a aplicação nunca seria menor que o equivalente a 30% dos recursos destinados à erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental (Emenda Constitucional n.º 14, parágrafo 5.º, 1996). Consta também que este nível de ensino deveria ser prioridade por parte dos municípios, Estados e Distrito Federal.

Pela análise de Haddad verificamos que em relação a esse Fundo (“Fundão”, como é denominado), no dia 26 de dezembro de 1996 o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou o inciso II do art. 2.º da Lei 9.424/96, que estabelecia, entre outros aspectos, que os recursos do Fundo seriam aplicados na manutenção e

---

<sup>17</sup> O Fundo constitui-se por pelo menos 15% dos recursos a que se referem as operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, ainda que as operações e as prestações se iniciem no exterior (C.F. art.155, inciso II); 25% do produto da arrecadação do imposto do Estado sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação (art.158, inciso IV); 47% do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados. Este percentual se redistribui na seguinte forma: vinte e um inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal, e vinte e dois inteiros e cinco décimos por cento ao Fundo de Participação dos Municípios e ainda 10% aos Estados, Distrito Federal do produto da arrecadação dos impostos sobre produtos industrializados, proporcionalmente ao valor das respectivas exportações de produtos industrializados (C. F. art. 159, inciso I, alíneas *a* e *b* e inciso II).

desenvolvimento do ensino fundamental público e valorização de seu magistério, considerando, inclusive, as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, na função suplência. Nas palavras do Presidente as razões desse veto foram as seguintes:

Considerar as matrículas para o ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio-educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiveram oportunidade de freqüentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista de precisa repartição dos recursos, pelos aspectos que passamos a expor: a) a garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos; b) o MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo; c) o recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de freqüência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível dos estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno; d) o aluno do ensino supletivo não será considerado apenas para efeito de distribuição dos recursos. Será, porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o *caput* do art. 2.º do projeto (Cardoso apud Haddad, 1997, p. 110-1).

Ora, o fato de não se contabilizar os alunos dos cursos de jovens e adultos para o repasse de suas verbas, restringindo a possibilidade de financiamento, dá margem a que o poder público desobrigue-se de assegurar o direito ao ensino fundamental público e gratuito para todos.

Ao se posicionar sobre o pronunciamento do presidente, Haddad destaca que o preceito constitucional foi contrariado visto ter sido considerada “temerária ou indesejável” a expansão dos cursos supletivos, condicionada à falsa disjunção entre quantidade e qualidade. O veto presidencial tenta amenizar o impacto da medida,

“estabelecendo que não há impedimento na utilização dos recursos do Fundo na educação fundamental dos jovens e adultos com a ressalva de que o que não é permitido é considerá-la na contagem do número de alunos a serem beneficiados com o Fundo”. Diante disto, o autor pergunta-se qual, dentre os municípios, reverterá na educação de jovens e adultos recursos da “minguada” parcela destinada à educação das crianças (Haddad, 1997, p. 111).

Verificamos que, apesar de também estar explicitada no “Fundo” a aplicação de aproximadamente 30% para a erradicação do analfabetismo, na prática isto parece não se efetivar. As ações que estão sendo implementadas referem-se à educação fundamental das crianças na idade de 7 a 14 anos, deixando de lado outros níveis e modalidades de ensino. No estabelecimento de prioridades, como vimos, há um constante discurso de desqualificação de pessoas jovens e adultas, destituindo-as do direito obtido pela Carta Magna.

Estamos lidando com um processo bastante contraditório, como se pode constatar. Por um lado, a educação é chamada a responder e a dar soluções mediante programas a curto, médio e longo prazo. Esta tendência pode ser localizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e nas Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1994), na Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394/96) e no Plano Decenal de Educação (1998). Por outro, há declarações oficiais que negam e desqualificam esta necessidade, corroborando abertamente o iminente processo de exclusão a que estão cada vez mais submetidos os jovens e adultos analfabetos.

## 1.9 O PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993)

Passados três anos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), seus promotores perceberam que, a despeito dos esforços realizados, as metas e os objetivos previstos e assumidos em Jomtien não seriam atingidos se não houvesse uma mudança de estratégia. Portanto, o Brasil, assim como as demais nações, foi instado a elaborar seu Plano Decenal de Educação para Todos<sup>18</sup> tendo como referência os documentos assinados em Jomtien.

Neste sentido, em 1993, o Ministro da Educação e do Desporto, Murílio Hingel, considerando a crise educacional brasileira e as exigências do contexto internacional, determinou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que uma vez concluído foi apresentado na Conferência Internacional realizada em Nova Délhi, Índia, em 16 de dezembro de 1993, já mencionada.

O Plano Decenal, em consonância com o que estabelece a Constituição de 88, visava a “universalização do ensino fundamental” e a “erradicação do analfabetismo” no País como estratégia do processo de modernização nacional.

O Plano Decenal de Educação Para Todos não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do País. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina ‘eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental’ nos próximos dez anos (MEC, 1993, p. 14).

---

<sup>18</sup> Para efetivá-lo, foi criado o “Grupo Executivo Integrado”, formado por diversos órgãos, e um “Comitê Consultivo” do qual participavam entidades governamentais e não-governamentais. A idéia geral era elaborar um plano que indicasse diretrizes da política educacional para os Estados e municípios, que a partir desse documento e de acordo com as especificidades de cada lugar deveriam confeccionar seus próprios planos. Vale ressaltar que neste contexto foi desencadeada uma significativa série de debates no País sobre os mais importantes problemas da educação, bem como as possíveis alternativas para enfrentá-los.

Foi lançada uma agenda em toda a nação com diversas propostas e estratégias, culminando com a “Semana Nacional de Educação Para Todos”, realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993 na qual foram discutidos inúmeros aspectos e dimensões da política de “educação para todos”, com a presença de vários segmentos sociais, entidades patronais e de trabalhadores e especialistas em educação. Da Semana resultou o documento intitulado “Compromisso Nacional de Educação para Todos”, chamando a atenção para a necessidade de empenho na “recuperação da educação básica no Brasil” e estabelecendo diretrizes norteadoras das políticas da educação para os anos seguintes.

O objetivo mais amplo expresso no Plano Decenal era o de assegurar às crianças, jovens e adultos, até o ano 2003, conteúdos mínimos que pudessem atender às necessidades elementares da vida contemporânea (ibid., p. 12-3).

O Plano Decenal se propôs também a combater o imediatismo dos programas educacionais e as ações desordenadas e isoladas, indicando um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, objetivando a reconstrução do sistema nacional de educação básica.

Com este objetivo buscava-se a construção de padrões de qualidade, que poderiam ser alcançados por aquisição de aprendizagem socialmente relevante e pela consideração da realidade e das necessidades educativas de cada grupo e de cada região, e com isso atingir o eixo equidade, devendo o sistema prover esse conjunto de competências básicas cognitivas e sociais para todos: crianças, jovens e adultos.

De forma sintética, o Plano destaca os seguintes objetivos gerais para a educação básica:

- 1- satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do “mundo do trabalho”;



- 2- universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3- ampliar os meios e o alcance da educação básica;
- 4- favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 5- fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
- 6- incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
- 7- estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (MEC, 1993, p. 37-41).

Para alcançar estes objetivos, destacam-se duas linhas de atuação propondo, a primeira aglutinar esforços de toda a sociedade, com ampla mobilização social através de “alianças” e “parcerias” entre todas as pessoas e todas as instituições que pudessem colaborar, tais como a família, as comunidades locais, as organizações políticas e sindicais, os diferentes setores de produção, os meios de comunicação, a Igreja, etc. (ibid., p. 44).

A segunda, seu eixo norteador é o reordenamento do binômio qualidade e equidade, visando a

atingir novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nesta dimensão, constitui prioridade consensual o atendimento à população em idade escolar, na educação fundamental, tendo em vista a necessidade de concentrar energias, meios e recursos na melhoria do ensino, propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a subescolarização dos jovens e adultos (ibid., p 44-5)

Para tanto, o Plano propôs várias ações entre as quais salienta-se a “sistematização da educação continuada de jovens e adultos” com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos “subescolarizados”. Esses programas deveriam resultar em amplos acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos era necessária a participação de associações representativas das “clientelas” a serem atingidas, sobretudo aquelas ligadas aos trabalhadores e aos patrões.

Diante das disponibilidades e possibilidades dos educandos, considerava-se necessário adotar uma metodologia específica que ajudasse a atender a esta demanda. Os programas de teleducação passaram a ser uma alternativa entre atendimento presencial - em tempo e locais determinados, especialmente nos de trabalho ou próximos a ele - e atendimento à distância. Para executá-los requeria-se a disponibilidade de pessoal especialmente capacitado, principalmente alfabetizadores (ibid., p. 49).

Em outro item, o plano destaca a importância da relação da universidade com o ensino fundamental, como pode ser visto no “Programa de Integração da Universidade com a Educação Fundamental”. Objetivou-se, através dele, estimular o compromisso e apoiar a participação das instituições de ensino superior na implementação das políticas de melhoria da qualidade e do desempenho dos sistemas estaduais e municipais de ensino fundamental. Essa cooperação visava à melhoria do domínio dos conteúdos básicos pelos alunos do ensino fundamental, em particular os das séries iniciais, contribuindo assim para equacionar questões complexas como repetência e evasão e apoiar os esforços para o desenvolvimento da educação básica de jovens e adultos (ibid., p. 63).

Podemos afirmar que este Plano, ainda em vigor, marcou uma linha de trabalho em relação à educação básica. Propôs realizar uma mudança no sistema educativo priorizando a concepção de educação básica contemplada na Conferência de Jomtien. Porém não ficou preestabelecido no próprio Plano quais seriam as formas que este tipo de educação assumiria no país.

Uma vez finalizado, esse Plano<sup>19</sup> foi levado à Conferência de Nova Délhi (1993). No entanto, faltava ainda um documento específico que estabelecesse, de forma mais precisa, as linhas prioritárias de ação a serem tomadas na educação de jovens e adultos. Foi então elaborado o documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos” (1994), no Ministério da Educação e Desporto, juntamente com a Comissão Nacional de Jovens e Adultos. Ele explicita de maneira mais específica as ações estabelecidas para a educação de jovens e adultos.

### **1.10 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA NACIONAL (1994)**

O documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos” (1994) foi um desdobramento do Plano Decenal. Nas palavras do então Ministro da Educação e do Desporto, Murílio Hingel, foi uma tentativa de manifestar a “vontade política do governo” de cumprir o que havia sido determinado pela Constituição de 1988, ou seja, a responsabilidade do Estado diante do ensino fundamental. As diretrizes contidas referendaram a visão sobre a questão da alfabetização de jovens e adultos discutida nos encontros internacionais já referidos. A preocupação básica posta em questão pelo documento é com os excluídos do sistema

---

<sup>19</sup> A partir de meados de 1993, o Plano Decenal foi enviado a todos os Estados e municípios do país e inúmeras entidades da sociedade civil, inclusive às universidades e instituições que oferecem cursos de licenciatura e de formação de especialistas em educação.

público de ensino, situação diante da qual a educação de jovens e adultos adquire fundamental importância (MEC, 1994, p. 8)

O documento apresenta uma discussão sobre o analfabetismo e também uma avaliação dos programas de educação de jovens e adultos. Nele consta que os programas até então realizados não se mostraram capazes de influir significativamente na redução ou na superação parcial dos índices de analfabetismo, apontando a necessidade de realização de programas institucionalizados de médio e longo prazo, orientados de forma mais sistemática e estrutural, em conjunto com ações em outras áreas.

O documento afirma que o campo da educação continuada de jovens e adultos precisa receber contornos marcantes dentro do universo da política educacional, “tendo em vista, ainda, as diversas e crescentes demandas sociais e econômicas do país, os avanços tecnológicos já disponíveis e a necessária preparação do homem para o seu engajamento no mundo do trabalho que lhe permita a melhoria da qualidade de vida”. E também que “o estabelecimento de programas nessa área pode contribuir muito para a redução do analfabetismo e para a elevação do nível de escolaridade de grande contingente da população”. A orientação é que esses programas sejam flexíveis e adaptáveis às diferentes formas de atendimento, incluindo ensino à distância com a utilização de multimeios (ibid., p. 11).

O documento manifesta urgência de compreender que o educando analfabeto é fundamentalmente um trabalhador com todas as características que isto implica: alternâncias de turno de serviços, cansaço, mobilidade no serviço, etc. Em consonância com este reconhecimento, as propostas educativas deverão ser descentralizadas, impulsionando e organizando, de forma democrática, a gestão das ações pedagógicas, administrativas e político-sociais, garantindo assim a participação da população no planejamento nesta área educativa.

No que se refere ao financiamento, destaca o documento que os recursos até hoje destinados à área tiveram um “caráter de excepcionalidade”, com ausência de critérios públicos de alocação de recursos financeiros.

Com respeito à “formação e condições de trabalho dos educadores,” o documento acentua que um dos graves problemas da área é a ausência de formação específica dos educadores, que são em sua grande maioria professores do ensino regular. Ao lado disso, destaca que grande preocupação das instituições de formação é que, sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções, é impossível uma educação com qualidade como se pretende (ibid., p. 15-6).

O documento propõe também “linhas de ações”. Destacaremos apenas aquelas que consideramos mais relevantes, explicitando como está sendo compreendida a educação de jovens e adultos no contexto das políticas nacionais:

- a) Quanto à demanda, a proposta no documento aponta a possibilidade de ampliação da oferta da educação para os jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, mantendo esta oferta até que esteja assegurado o acesso ao ensino fundamental na idade própria. Neste sentido, há necessidade de uma escola que incorpore e atenda ofertas nesta área. Consta do documento propor à escola redimensionar o seu atendimento a jovens e adultos, encontrando modos que, sem renunciar à sua função precípua de preservação, transmissão e produção do conhecimento, possam efetivamente ir ao encontro dos limites impostos pelas condições concretas de vida da população trabalhadora.
- b) Quanto à especificidade da educação de jovens e adultos, considera a necessidade de adotar modelos de atendimento que dêem conta da situação do aluno trabalhador, como também de suas características psicossociais, já que este aluno volta aos bancos escolares e será submetido a uma

diversidade de situações que serão base de uma “identidade nacional”. Também aponta uma maior flexibilidade nas metodologias, no currículo e na duração dos programas, e uma avaliação contínua e sistemática. Este ponto finaliza com a necessidade de apoiar as propostas feitas pelos movimentos em instituições da sociedade civil.

Sobre a gestão democrática, aponta à criação de espaços públicos e canais apropriados à contínua participação da sociedade civil organizada, para acompanhar as políticas sobre esta área, incentivando a participação de associações, conselhos, sindicatos, Igreja, etc., para execução de uma política da educação de jovens e adultos nos municípios. O documento também salienta a necessidade de articular os programas da educação da rede pública com as experiências de educação de adultos que fluem no interior dos movimentos populares.

Em seguida, manifesta a importância de ampliar substancialmente os recursos financeiros destinados a essa área, para assim poder superar os desafios colocados para atender as necessidades educativas. Também entende que parte destes recursos deve provir obrigatoriamente do orçamento para a educação básica, da receita tributária da União, Estados e municípios, respeitando os critérios de prioridades decididos em cada nível de governo e buscando mecanismos de controle sobre a transparência em relação a como elas se aplicam. Dentro deste item sobre o financiamento, se incorporam recursos para a formação e aperfeiçoamento de profissionais que atuam na educação de jovens e adultos.

- c) Quanto à relação da educação de jovens e adultos com o mundo do trabalho, sugere a negociação com os setores públicos e privados para assegurar a presença do trabalho no processo educativo e vice-versa, articulando os responsáveis pelas políticas de emprego e as organizações

educativas. Neste item se incentivam as empresas a realizar um esforço para a alfabetização de seus funcionários, como também a fomentar o desenvolvimento da educação básica nas empresas públicas e privadas no horário de trabalho e com orientação do sistema de ensino, para assim garantir a continuidade dos estudos.

- d) Em relação à formação dos educadores, enfatiza a necessidade de incorporar a educação de jovens e adultos nos currículos de Magistério, faculdades de Pedagogia e cursos de pós-graduação; de fortalecer os cursos de formação de magistério dando uma base mais sólida a todo professor que queira atuar no ensino fundamental - crianças, jovens e adultos; de propiciar estágio obrigatório, de um período letivo, em classes de educação de jovens e adultos; e de nivelar em termos de importância com a educação infantil o que se refere à profissionalização de educadores. De forma geral, este item incentiva uma formação dos recursos humanos para toda a educação básica, considerando a especificidade da educação de jovens e adultos.

Para os professores da EJA em exercício, estabelece cursos de extensão e especialização, dentro de um processo de capacitação permanente. Assim se propicia a busca de apoio das universidades, faculdades de Educação e Escolas Normais no desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento de professores e habilitação de leigos.

- e) O item que se refere a “qualidade, currículo e metodologia” defende a idéia de jovens e adultos como sujeitos “construtores do conhecimento” e o resgate da “cultura popular” como elemento fundamental no processo de elaboração do saber. Defende a definição participativa de parâmetros de qualidade e estimula a elaboração e implantação de currículos e metodologias próprias à educação de jovens e adultos, como também a integração teoria-prática no processo de alfabetização.

Todo esse processo de educação deve estar apoiado por recursos e materiais didáticos de acordo com este nível de educação, propiciando a participação das editoras e dos escritores na elaboração e produção de textos para leitura de alfabetizados e recém-alfabetizados, bem como a participação das universidades e faculdades para produção do material didático.

- f) Por último, no item “avaliação, documentação e pesquisa”, o documento destaca a necessidade de incentivar a pesquisa, a documentação e a circulação de informação no campo da educação de jovens e adultos, avaliar e divulgar resultados de ações e experiências pedagógicas de educação básica de jovens e adultos e dinamizar um sistema de informação estatística e de documentos para esta área de educação. Também incentiva a participação das universidades no desenvolvimento da pesquisa, avaliação e produção de conhecimento e a ampliação de mecanismos de cooperação entre governos internacionais (ibid., p. 18-22).

Estas Diretrizes apontam, tanto em seu diagnóstico quanto na especificidade de suas linhas de ação, uma realidade bastante complexa, bem como indicam, de uma certa forma, a relevância que este tema tem em um contexto de transformações sociais que exigem novas demandas no âmbito educativo. Vejamos agora, no contexto mais atual, a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Interessa-nos mencioná-la por sua importância como lei nacional educativa e também porque, do nosso ponto de vista, ela mostra algumas mudanças em relação às posturas anteriores.



## 1.11 A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO (LDB N.º 9.394/96)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras coisas, postula que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; estabelece o dever do Estado para a manutenção da educação escolar pública em dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior; explicita ainda no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, artigo 4.º, que o dever para com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de:

- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (inciso I);
- oferta de ensino noturno regular às condições do educando (inciso VI);
- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (inciso VII);
- atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VIII);
- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem (inciso IX).

A educação de jovens e adultos é tratada neste artigo especificamente nos incisos I e VII<sup>20</sup>. Já o artigo 5.º determina que o “acesso ao ensino fundamental é

---

<sup>20</sup> Segundo Haddad, o inciso VII foi retirado do Projeto de Lei Complementar n.º 1.258/88 e incorporado na nova LDB. Faz a ressalva de que esse projeto, apresentado originalmente à Câmara, procurava garantir uma nova concepção para a educação de pessoas jovens e adultas. Nele, superava-se a idéia de uma educação supletiva, voltada para a reposição do ensino fundamental regular. Buscava-se vinculá-la muito mais ao mundo do trabalho, universo afeito aos mandatários desse tipo de educação, do que ao mundo da escola, particularmente a das crianças. Para ele, isso permitiria tratar a educação de adultos de uma forma própria, voltada para os interesses de uma parcela da população que tem uma experiência de vida, trabalho e formação bastante diferenciada das crianças e adolescentes a quem se destina o ensino regular (Haddad, 1997, p. 113-4).

direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de base ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.”

Determina ainda que é competência dos Estados e municípios em regime de colaboração, e com a assistência da União, o recenseamento da população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; fazer-lhes a chamada pública e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (parágrafo 1.º, incisos I-III, art.5.º).

A finalidade da educação básica preconizada é a de assegurar a formação comum a todos os brasileiros como condição indispensável ao exercício da cidadania e como meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22).

Apesar de a atual Constituição referir-se à problemática do analfabetismo de forma parcial, ela estabeleceu um prazo mínimo para erradicá-lo. A nova Lei de Diretrizes e Bases sequer faz menção sobre esta questão. Refere-se à educação de jovens e adultos apenas na Seção V, arts. 37 e 38, nos seguintes termos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos fundamental e médio na idade própria.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (parágrafo 1.º).

O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (parágrafo 2.º)<sup>21</sup>.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

---

<sup>21</sup> Haddad (1997) explicita que este parágrafo também foi retirado do texto do Projeto de Lei Complementar n.º 1.258/88, encaminhado à Câmara.

Não obstante, o artigo 38 mantém a idéia de educação de jovens e adultos como suplência e estabelece que os exames serão realizados no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos, e para os maiores de dezoito anos, no nível de conclusão do ensino médio, e ainda que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (parágrafo 1.º, incisos I e II, e parágrafo 2.º).

A educação de jovens e adultos, identificada como educação continuada, é mencionada também no artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União (parágrafo 1.º).

A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância (parágrafo 2.º).

As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (parágrafo 3.º).

A LDB também institui a “Década da Educação”, a iniciar-se um ano a partir de sua publicação (1996) e estabelece que cabe à União encaminhar ao Congresso Nacional, a partir desse prazo, o Plano Nacional de Educação, o qual deve apresentar diretrizes e metas para os dez anos seguintes, sintonizado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art. 87 Das Disposições Transitórias, parágrafo 1.º). Este artigo possui seis parágrafos, dos quais destacamos apenas o 2.º e o 3.º, que respectivamente indicam:

O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade (parágrafo 2.º).

Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental (inciso I, parágrafo 3.º);
- prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados (inciso II, parágrafo 3.º).

Na análise de Haddad, esta lei enseja uma política de desqualificação da educação de pessoas jovens e adultas ao considerar esta educação de segunda classe. O autor destaca:

É verdade que a LDB não deixa de tratar da temática da educação de jovens e adultos. Trata-a, mas de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Inicialmente, há que se considerar que a nova LDB não dedicou sequer à questão do analfabetismo. Ao suprimir o combate ao analfabetismo do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o governo FHC (sic) abriu caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fechasse os olhos para o enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não tem o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares. Como em um passe de mágica, o tema passou despercebido, como se a lei tratasse de uma realidade que não é a nossa. No capítulo IX das Disposições Transitórias, no artigo 87, onde se institui a Década de Educação, nenhuma palavra foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993 (Haddad, 1997, p. 112-3).

Haddad frisa que tanto o artigo 4.º (inciso VII) quanto o artigo 37, parágrafo 2.º, evidenciam que a maioria dos que freqüentam esses programas são trabalhadores. No entanto, “esse conceito que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando à margem do conceito de suplência que prevaleceu, e que remete à reposição de estudos do ensino fundamental e médio”.

Seguindo sua análise, a ênfase nos exames proposta no artigo 38 (parágrafos 1.º e 2.º) é coerente com a idéia de ir desobrigando o Poder Público da responsabilidade pela educação de jovens e adultos, repassando esta modalidade de ensino para o “mercado da educação”. Ou seja, o Estado abriria mão da sua

responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação. Um dos exemplos desse processo foi o rebaixamento da idade mínima para prestação dos exames supletivos, situação diante da qual a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, através de ofício, se dirigiu à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto em abril de 1996, posicionando-se da seguinte maneira:

É muito provável que o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos represente menos um instrumento efetivo de democratização de oportunidades educacionais e mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos, com a conseqüente constituição de um mercado para os cursos privados preparatórios aos exames (Carta/CNEJA apud Haddad, 1997, p. 118).

Haddad concorda com esta análise:

Este aspecto, ligado ao fato de ter havido um rebaixamento da idade para prestar os exames, deverá criar impacto bastante negativo na qualidade do ensino para jovens e adultos e, ao mesmo tempo, uma 'supletivação' do ensino regular, com graves prejuízos para aqueles que vêm se atrasando no processo de ensino aprendizagem (...). Um elevado contingente de jovens com defasagem de idade/série estariam potencialmente incluídos no mercado dos cursinhos preparatórios aos exames de massa. Também o número de consumidores do telecurso se ampliaria. Afinal, se é verdade que o consumo do telecurso poderia ter um impacto baixo para o consumidor, pois a televisão está praticamente universalizada, as editoras comerciais das redes de televisão ampliariam ainda mais seus lucros com a venda das apostilas relativas aos cursos, hoje já um dos maiores mercados da indústria editorial. Importa ainda considerar que a aquisição de pacotes instrucionais do telecurso vem se tornando a política dominante das Secretarias de Estado da Educação, praticamente quase todas conveniadas com a Fundação Roberto Marinho, cujo material ainda é muito mais barato do que manter professores especialistas em classes de ensino Supletivo (ibid., p. 117-9).

Contrariando a lógica do "mercado da educação", entendemos que a educação de jovens e adultos não pode ser compreendida simplesmente como reposição da escolaridade, enquanto atividade complementar e corretiva. Esta modalidade educativa vai ao encontro da perspectiva de uma educação continuada, que supõe decisão

política e remete para a luta pelo acesso às condições mais dignas de vida. Neste sentido defendemos que é função indeclinável do Estado a equidade no acesso aos serviços educacionais, colocando em questão a conquista daqueles que são excluídos socialmente. O desafio para a educação de jovens e adultos permanece e impera diante da persistente ausência de vontade política para enfrentá-lo.

O prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo estabelecido pela Constituição se expira neste ano – 1998. A meta fixada pela Conferência de Jomtien até o ano 2000 tem um prazo de dois anos para ser alcançada. A meta estabelecida pelo Plano Decenal expira no ano 2003. No entanto, seja analisando os aspectos quantitativos da questão expressos nos índices de analfabetismo, seja analisando os aspectos qualitativos da educação oferecida para os atendidos por essa modalidade de ensino, os resultados são bastante desalentadores.

Vejamos agora o que está previsto para o Plano Nacional de Educação – 1998.

## **1.12 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 1998**

Cumprindo os preceitos da Constituição de 1988 e os da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, bem como de um conjunto de documentos – alguns citados nesta dissertação -, o governo de Fernando Henrique Cardoso elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE) ainda em tramitação no Congresso Nacional com o objetivo de “assegurar a continuidade das políticas educacionais e articular as ações da União, dos Estados e dos municípios, ao mesmo tempo que se preserva a flexibilidade necessária para fazer face às contínuas transformações sociais” (MEC, 1998, p. 12). Depois de sua aprovação pelo Congresso Nacional, ele deverá desdobrar-se em planos estaduais e municipais, como forma de contemplar as especificidades de cada Estado e de cada região e de permitir a integração e a continuidade das políticas educacionais no Brasil.

Entre as prioridades estabelecidas estão propostas a garantia de oferta de Ensino Fundamental obrigatório de oito séries, desdobrada em três questões, e a adequação do processo pedagógico às necessidades e carências da população escolar. Ambas consistem

no resgate da dívida social acumulada, garantindo a educação fundamental a todos que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou que não lograram concluí-la. Essa meta incorpora, de forma ampliada, a determinação constitucional de erradicação do analfabetismo, entendendo que a alfabetização deve ser interpretada no seu sentido mais amplo, isto é, como domínio de instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve ainda a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. Essa prioridade está incorporada na questão da Educação de Jovens e Adultos, que merece uma atenção especial neste Plano Nacional de Educação (MEC, 1998, p. 13-4).

Apesar do Plano voltar-se basicamente para a ação do Poder Público, essa responsabilidade educativa não se restringe ao Estado – postula-se a colaboração da “sociedade civil” na tarefa de enfrentar os déficits educacionais, principalmente no que se refere à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino. Essa colaboração envolve diferentes segmentos: os meios de comunicação de massa, organizações não-governamentais, leigas ou confessionais, que atuam tradicionalmente nesta área, e a iniciativa privada, universidades, igrejas, associações de bairros e inúmeros outros tipos de organizações civis devem ser mobilizados para essa tarefa, inclusive para a oferta de serviços educacionais.

Especificamente em relação à educação de jovens e adultos, o Plano reconhece a necessidade do “resgate da dívida social” em matéria de educação:

Os déficits do atendimento no Ensino Fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o Ensino Fundamental obrigatório. Constitui um direito constitucional da população o acesso a essa formação, e isto representa um desafio que só poderá ser vencido com uma estratégia de política educacional que envolva ampla mobilização da sociedade (MEC, 1998, p. 41).

Indica também este documento que as políticas devem ser formuladas a partir de um conceito ampliado de alfabetização, nele concebida como um processo que vai além de se ensinar a ler e escrever. Com isto visava-se inserir a parcela da população atendida na educação de adultos, no exercício pleno da cidadania e ampliar suas oportunidades de colocação no “mercado de trabalho”. A alfabetização deve compreender a oferta de uma formação equivalente, pelo menos, às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o documento houve progressos na área da educação de jovens e adultos através de

programas diversificados voltados para populações específicas, como seringueiros, jovens das favelas e periferias urbanas, trabalhadores da construção civil, e muitos outros. Grande parte dos programas bem-sucedidos tem sido realizada por organizações da sociedade civil.

A integração desses programas com a Educação Profissional aumenta em muito sua eficácia e os torna mais atrativos para a população de jovens e adultos. É importante promover esta associação (ibid., p. 43).

O documento afirma que o resgate da dívida educativa não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que não conseguiram completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição e deve ser ampliada gradativamente, da mesma forma que deve ser garantido aos que completaram o Ensino Fundamental o acesso ao Ensino Médio.

O Plano estabelece 20 metas no item “Educação de Jovens e Adultos” consideradas imprescindíveis à construção da cidadania no país, as quais requerem responsabilidade partilhada entre a União, Estados, municípios e a sociedade organizada. Dentre elas selecionamos algumas<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> Consta da apresentação do Plano Nacional que as metas que dependem basicamente da União estão indicadas com um asterisco(\*); aquelas que exigem a associação da União com os Estados, municípios ou organizações da sociedade civil, com dois asteriscos (\*\*); as não assinaladas são de responsabilidade dos três últimos.



- Alfabetizar, em dez anos, toda a população<sup>23</sup>, assegurando a oferta de processo de escolarização equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, organizado em etapas, para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso a essa formação.
- Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade, priorizando as faixas etárias mais jovens. \*
- Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais de Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu apenas as quatro séries iniciais. \*\*
- Estabelecer programa para assegurar que as escolas públicas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino supletivo para jovens e adultos.
- Garantir que os sistemas estaduais de educação mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, de forma a atender a demanda de órgãos públicos, comunitários e privados.
- Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para educação de jovens e adultos que possuam escolaridade mínima.

---

<sup>23</sup> Grifos meus.

- Estimular o mapeamento da população analfabeta na esfera do município por bairro ou distrito, visando localizar a demanda e programar a oferta de Educação de Jovens e Adultos para essa população.
- Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios com a incumbência de promover a Educação de Jovens e Adultos, com prioridade para a oferta de Ensino Fundamental.
- Conceder créditos curriculares aos estudantes de Educação Superior e dos cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de Educação de Jovens e Adultos.
- Aperfeiçoar e ampliar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos. \*\*
- Expandir a oferta de programas de educação à distância na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais. \*\*
- Associar sempre que possível aos cursos de nível fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
- Incentivar as instituições de educação superior a oferecer cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos com ou sem formação anterior de nível superior. \*\*
- Realizar pesquisas periódicas para verificar o grau de alfabetização da população (MEC, 1998, p.43-4).

Como se pode perceber neste quadro geral, o problema do analfabetismo permeia as declarações de princípios e os documentos oficiais com sugestões e proposições, repercutindo e mobilizando a realização de planos, programas, diretrizes, etc., em âmbito regional e nacional.

A preocupação a partir da Conferência de Jomtien, no início da década de 1990, era a universalização da escola básica, incluindo aí a educação de adultos. As metas e propostas contidas nos documentos já mencionados objetivavam que ao final da década de 90 o analfabetismo fosse solucionado ao menos em parte. Foi ressaltado que as políticas educativas que se propunham à realização dessa intenção não podiam estar separadas de outros aspectos sociais. Contudo, o aspecto educativo destinado a satisfazer a “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBA), na perspectiva de melhorias da qualidade de vida e dentro da concepção de um aprendizado permanente, não se mostrou suficiente para resolver a questão. Um elemento importante em relação à educação de adultos é que ela aparece incluída com outras modalidades educativas, fato que possibilita à educação de jovens e adultos um encaminhamento menos isolado, entendendo-se que esta modalidade não surge do “acaso”, senão que está estreitamente vinculada à exclusão de milhares de pessoas da escola básica. Por esse prisma a educação de adultos recupera a possibilidade de ser concebida de maneira diferente, ressaltadas ainda mais as contradições sociais nela presentes.

O documento da CEPAL foi constituído na mesma linha demarcada pela Conferência de Jomtien, que indubitavelmente foi o “marco geral” e inicial de posteriores debates. O eixo da transformação produtiva com equidade é a ênfase na “educação e no conhecimento”, respondendo a todo um diagnóstico realizado na região na década de 80. Ele marca um caminho onde o destino da educação é o de oferecer as condições necessárias para a transformação produtiva, adaptando-se às novas demandas do mundo do trabalho.

Neste documento a educação de adultos é analisada dentro das propostas de formação de recursos humanos. A diminuição do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional passa a ser analisada sob a ótica economicista da educação. A avaliação dos programas de alfabetização de jovens e adultos é pouco positiva devido ao caráter limitado e pouco sistematizado que os marcaram e aos problemas de qualidade.

Enfim, os novos conhecimentos devem estar contidos na formação de recursos. De forma geral, esta concepção de fortalecer a educação se manifesta na Conferência de Nova Délhi e nos Planos elaborados pelos nove países com graves problemas de analfabetismo.

A mais recente conferência internacional sobre a educação de adultos, CONFINTEA V, realizada em 1997, manifesta muitos aspectos similares aos documentos anteriores. Nela se afirma o direito de aprender ao longo de toda a vida manifestado no conceito de “educação contínua”. Também a EDA é considerada inserida numa “sociedade baseada no conhecimento”, indicando a importância de entender o novo papel do Estado e as novas parcerias entre associações, organizações, comunidades, etc., para um “trabalho cooperativo”.

Também é enfatizado e redimensionado o papel da educação de adultos, “chave do século XXI”, cuja contribuição é favorecer uma cidadania tolerante que pode superar o analfabetismo, aliviar a pobreza e preservar o meio ambiente. Surgem termos como “flexibilidade”, “inovação”, “criatividade”, “cultura da paz”, “intercultural”, etc., ressaltados ao longo da Declaração e da Agenda do Futuro com muito mais ênfase que em outros documentos. É importante lembrar que a CONFINTEA V, até porque se realizou em 1997, espelha uma realidade mais recente.

A repercussão de todo este movimento de debates e linhas de ações vai ingressar nos países latino-americanos de forma diferenciada e com especificidades próprias. Por certo, são repercussões discursivas, sem qualquer impacto efetivo no encaminhamento de soluções para a questão do analfabetismo.

Nesse contexto, aliás, o Brasil está longe de desfrutar uma situação favorável. O analfabetismo continua acentuado, em especial no Norte e Nordeste do País. Tanto é assim que a Constituição de 1988 incorpora a bandeira da universalização do ensino fundamental e da erradicação do analfabetismo. Novos discursos, poucas práticas. Por um lado, a necessidade de erradicar o analfabetismo estava posta na sociedade

brasileira. Por outro, sucediam-se desvalorizações e descuidos em relação à problemática, acentuando cada vez mais a situação.

Este movimento geral de apologia à alfabetização de jovens e adultos permite localizar o Núcleo, com sua especificidade, em uma época de diversos eventos fazendo-nos reconhecer a urgência de mudanças e de soluções de problemas não resolvidos no passado, como por exemplo o do analfabetismo, cujas cifras absurdas, quase no final do milênio, marcarão o novo século.

***Que faz a sociologia positivista? Recorta o real empírico e diz: "aqui está a sociedade, aqui está a universidade, ali está a política, ali está o trabalho, ali está o campo, ali está a cidade". Desse recorte empírico, faz surgir disciplinas específicas: sociologia urbana, sociologia rural, sociologia do trabalho, sociologia da educação, sociologia política.... O resultado é inevitável: cada uns de nós situa-se num "pedaço" do real e deseja saber qual é a sua relação com os outros "pedaços". Onde passarmos décadas perguntando qual era a relação entre a sociedade e a universidade, e vice-versa, como se a universidade não fosse constituinte do social, e o social não fosse constitutivo da universidade. Não estou propondo pesquisas para saber qual o nosso lugar na sociedade ou qual nossa relação com a sociedade. Estou preocupada pelo modo pelo qual somos sociais, o modo pelo qual a base econômica, material da sociedade brasileira determina o que se passa no nosso trabalho, o modo como a fragmentação, a dispersão, a terceirização é produzido e reproduzido por nós, aqui.***

**Marilena Chauí (1996)**

## CAPÍTULO II

### RECONTANDO A HISTÓRIA DO NEPE EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO: MANAUS

#### 2.1 INTRODUÇÃO

A questão da educação e da alfabetização de jovens e adultos no contexto internacional, latino-americano e nacional, em especial nos anos 90, é pontuada como uma urgência a ser resolvida frente às novas demandas sociais oriundas das transformações no mundo do trabalho. Veremos agora como as ações do NEPE que pertence à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas se inserem neste contexto. Para isso, consideramos importante uma apresentação ainda que sucinta do lugar onde o Núcleo realiza sua prática de alfabetização de jovens e adultos: a cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Em um breve retrospecto histórico caracterizamos seus dois grandes ciclos econômicos: o extrativista (período da borracha - 1800 a 1947) e o industrial (Projeto Zona Franca de Manaus - 1967), vigorando até hoje.

Feito isto, apresentaremos o Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE da FACED da Universidade Federal do Amazonas, criado em 1989 e institucionalizado em 1991 (Resolução 001/91) como espaço no qual se desenvolvem as práticas de alfabetização que vamos tratar aqui. Abordaremos o surgimento desse Núcleo tentando compreender sua prática de alfabetização de adultos numa perspectiva histórica, articulando-a aos processos apontados no primeiro capítulo.

## 2.2 MANAUS: TEXTO E CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA DO NEPE

Sobre o *locus* de realização dessa experiência é preciso, primeiramente, superar a compreensão romântica e simplista que às vezes se cultiva da região em que ele se insere e buscar compreender, como nos indica Silva, que

os ciclos e interciclos históricos são marcos que a situam nos processos de prosperidade e crise mundiais. Como uma região geopoliticamente delimitada no mercantilismo, no absolutismo monárquico, na transição feudal-capitalista, no colonialismo, a Amazônia sofreu mudanças acentuadas com os processos de expansão e crise do capitalismo. Populações, espaços, paisagens, expressam oscilações de movimentos amplos na região (Silva, 1997, p. 3-4).

Salazar também considera que os dois ciclos mais importantes que emergiram na Amazônia foram marcados pela história dos distintos movimentos que o capital exerceu sobre o Estado:

O modo de produção capitalista permeia os primórdios da colonização e povoamento do Amazonas cujo processo pode ser genericamente denominado de colonização e dependência político-econômica da metrópole. Pode-se afirmar que essa situação só se viu alterada substancialmente a partir da crise do sistema colonial e do desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra. Esses efeitos foram sensivelmente sentidos a partir da abertura dos portos em 1808 e dos tratados de 1810, que configuram a passagem da “colonização” portuguesa à “colonização” inglesa, cujos efeitos nefastos levaram a economia da borracha do apogeu ao declínio em tempo recorde, 1890-1912, estendendo seus efeitos até a implantação da Zona Franca de Manaus em 1967, cujas transformações constituem o âmago da expansão do capitalismo industrial no Amazonas. Sob essa perspectiva, é viável estabelecer três etapas do desenvolvimento do capitalismo no Amazonas: o capitalismo mercantilista de exportação e comércio colonial, caracterizado pelas drogas do sertão [produtos da floresta enviados para o comércio europeu]; o capitalismo mercantilista de exportação e comércio de matérias-primas, caracterizado pela economia da borracha, e o capitalismo industrial-financeiro, implantado com o advento da ZFM (Salazar, 1992, p. 14-5).



No primeiro ciclo, o da borracha (fins do século XIX e início do século XX), “a Amazônia é vislumbrada como área especializada de produção de matéria-prima acoplada às necessidades externas da produção capitalista central”<sup>24</sup> (Silva, 1997, p. 5). O processo de industrialização desencadeado nos países desenvolvidos acabou provocando uma significativa demanda para o Estado do Amazonas. A Amazônia passa, então, a ser o foco das atenções da demanda internacional, especialmente as cidades de Belém e Manaus, que se tornaram centros de relevante importância na comercialização e no escoamento da borracha.

É impossível, nesta síntese, mostrar todo o movimento que a partir de 1800 marcou o desenvolvimento do ciclo da borracha e relacioná-lo com o movimento do capital em suas diferentes fases. Vale ressaltar, porém, que com a expansão da comercialização do látex inicia-se uma nova fase de ocupação da Amazônia. A procura das árvores produtoras de látex – a seringueira – faz com que a região seja explorada (Esteves, 1993, p. 43), o que exigiu para sua extração a forte migração de mão-de-obra.

Apesar de utilizar-se o trabalho silvícola, como destaca Salazar,

o seu desenvolvimento e apogeu passa a contar com uma massa de flagelados advindos do nordeste, redundando num incremento populacional sem precedentes. De fato, a transumância amazônica que se dá incisivamente entre 1850-1915 (I Batalha da Borracha) e 1941-1945 (II Batalha da Borracha), corresponde às altas taxas de crescimento populacional que se verificam nos censos para o Estado nesse período (Salazar, 1992, p. 15).

Essa configuração do assentamento populacional na Amazônia, e no Amazonas particularmente, foi muito diferente com a expansão, por exemplo, da

---

<sup>24</sup> Segundo Silva, ‘na Amazônia’, os exemplos das passagens do capital pela região são surpreendentes. A estrada de ferro Madeira-Mamoré, contemporânea de outras construções da malha ferroviária brasileira e hoje conhecida como a ‘estrada dos mortos’, passou cinquenta anos sendo construída e menos de cinquenta anos sendo utilizada (Silva, 1997, p. 18). “A grande ironia da construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré é que, ao ser concluída, o comércio da borracha que ela deveria beneficiar iniciava sua decadência (Esteves apud Silva, 1997, p. 18).

economia do açúcar no Nordeste e do café no Sudeste, que proporcionou um desenvolvimento agropastoril. A própria caracterização da economia da borracha não permitiu isto. Como salienta Salazar, a borracha e a castanha são antítese de assentamento de agricultura. Ciclos econômicos extrativos, sob a égide do sistema de aviamento<sup>25</sup>, propiciam relações de produção baseadas no endividamento prévio, deslocamento constante, emprego intensivo da mão-de-obra e atividades de subsistência aprendidas com os índios (Salazar, 1992, p. 16).

Neste contexto de apogeu da borracha, Manaus teve um crescimento significativo e transformou-se em uma cidade de grande porte para a época, com a construção de inúmeros prédios, ruas, praças, avenidas e, inclusive, a Universidade Livre de Manaus (extinta em 1926 com a decadência do ciclo). Em função disto, Manaus chegou a ser conhecida como a "Paris dos Trópicos", sofrendo desde 1890 seu primeiro surto de urbanização. No governo de Eduardo Ribeiro, a capital teve ruas pavimentadas, praças, jardins, redes de iluminação pública, água e esgoto e obras pomposas como o Teatro Amazonas, o prédio da Alfândega, o Palácio da Justiça, etc. Na visão de Souza,

Manaus foi a primeira construção 'kitsh' brasileira, uma cidade do sonho e do delírio (...) cenário para um 'vaudeville'. Havia uma abnegação dos costumes coloniais, e portanto desenvolvia-se um estilo de vida ligeiro, dinâmico, frenético, em contraste com a linearidade portuguesa. Uma cidade que não é verdadeiramente cidade, mas decoração, cenografia, palco ideal para retificação colonialista (Souza, 1977, p. 104).

No entanto, a descoberta no processo de produção da borracha sintética e a competição no mercado internacional, com a produção em larga escala na Malásia,

---

<sup>25</sup> Segundo Salazar o sistema de aviamento era uma "forma de comércio assentada sobre o pressuposto de um sistema de crédito informal (comercial), somente possível através de um sistema de crédito (bancário)" (Salazar, 1992, p. 60).

conduziram a cidade à decadência e ao marasmo por mais de 20 anos: de 1920 a 1940. Para Salazar, entretanto, a decadência prolonga-se de 1920 a 1967.

Além da decadência da produção da borracha, agrega-se o desestímulo da produção e industrialização da juta com a introdução do polipropileno. Ao mesmo tempo que se esvaziava o interior do Estado, não se encontrava na Capital nenhum surto de desenvolvimento capaz de absorver a mão-de-obra excedente. Não obstante a instalação de uma refinaria de petróleo e uma grande indústria têxtil (de tecelagem de juta), o serviço público é que acabou por absorver enormes contingentes de funcionários, os quais lotaram os órgãos públicos, que se multiplicaram como verdadeiros “cabides de emprego”, injustificáveis e improdutivos (Salazar, 1992, p. 18-9).

A população manauara continuou crescendo em ritmo mais acelerado do que o atribuível apenas ao incremento vegetativo. Os 75.000 habitantes de 1920 passaram a 152.432 em 1960 e a 283.685 em 1970. As migrações, que contribuíram para esse aumento, já não eram as devidas à expansão das forças de crescimento urbano. Eram, sim, as gerações na hinterlândia, mercê do declínio das atividades extrativas, fenômeno que caracterizou a fase mencionada como de crise e de empobrecimento em toda a Amazônia. Em Manaus, o crescimento citadino, não se apoiando em dinamismo econômico e resultando, em grande parte, do fluxo de populações pobres vindas do interior, passava a ter um caráter sociopático ou de verdadeira ‘inchação urbana’<sup>26</sup>. E, dentro do espaço da cidade, o fenômeno traduziu-se por uma concentração de segmentos carentes nas áreas menos salubres e menos valorizadas da cidade como era, particularmente, o caso das situadas às margens dos igarapés (Melo & Moura, 1990, p. 37).

Desse modo, em contraposição à “Paris dos Trópicos”, os processos de declínio da borracha possibilitaram a formação de uma urbe com outro aspecto,

---

<sup>26</sup> “Conhecida expressão usada por Gilberto Freyre, pela primeira vez no início dos anos 50, para designar o fenômeno do crescimento populacional sem correspondência na expansão da estrutura econômica urbana” (ibid., p. 37).

chamada “Cidade Flutuante”<sup>27</sup>, que cresceu e criou condições de auto-sustentação, ainda que precárias.

Em relação a este aspecto, no documento elaborado por uma equipe da Comissão da Pastoral da Terra – CPT – Regional Norte I para o Seminário sobre Solo Urbano, de 14 a 16 de março de 1986, há a informação de que

metade da população do Estado do Amazonas concentra-se na capital – Manaus, onde 87% dos terrenos não são regularizados. As ocupações dos igarapés iniciaram-se na década de 20, período em que a cidade começou a receber grande fluxo de migrantes vindos do interior, expulsos pela quebra da economia baseada na borracha. Estabeleceram-se em faixas de saneamento estabelecidas pelo DNOS não possuindo regulamentação de propriedade de seus terrenos.

Outro fluxo de migrantes aconteceu no final da 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, após o segundo declínio da borracha. A mão-de-obra empregada na extração do látex foi liberada, deslocando-se para a capital. As ocupações dos igarapés foram se intensificando e em 1950 formou-se a famosa cidade flutuante no leito do rio Negro, a qual chegou a abrigar até 2.000 habitantes. Foi dissolvida em 1965 (CPT, 1986).

Em 1965 começa a se engendrar um novo ciclo econômico para a Amazônia, com a criação da Zona Franca (ZFM), gerando um novo ciclo migratório para os igarapés<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Cidade Flutuante – agrupamento de residências construídas sobre balsas em plena baía do rio Negro; transformou-se em verdadeira “cidade”. Foi eliminada na administração Arthur Reis (1965/1967) e seus habitantes transferidos para o conjunto da Raiz [um dos bairros de Manaus]. Cf. documento do Instituto Geográfico e Histórico – “Manaus: Memória Fotográfica”. SUFRAMA, 1985.

<sup>28</sup> Ao longo dos leitos dos igarapés são improvisadas casas que apresentam condições extremamente precárias de habitação. São moradias construídas com material provisório e de pouquíssima durabilidade. Deveriam ser construídas mais do que o dobro de casas para abrigar todo o povo que habita os igarapés de Manaus. Grande parte dos domicílios existentes são construídos sobre palafitas, porque os igarapés têm seis meses de inundação. A maioria das casas são de madeiras cobertas de alumínio. O abastecimento de energia elétrica não é muito diferente em terra firme e no igarapé, porém a iluminação pública é quase inexistente. A coleta de lixo só é feita nas vias pavimentadas. O próprio igarapé se constituiu em depósito de seus dejetos, como também na cidade. Não existem ruas nas áreas habitadas dos igarapés. A circulação interna é feita por passarelas ou becos. (...) Na maioria dos igarapés não existem áreas de lazer. As crianças usam para isso as águas dos igarapés. Tomam banho nessas águas onde são jogados o lixo e o esgoto da própria população dos igarapés e da cidade. Estas águas são depósitos de larvas de mosquitos transmissores de malária; caramujos transmissores da esquistossomose e de bacilos de febre tifóide (CPT, 1986).

Poucos meses antes da implantação da Zona Franca, de acordo com a pesquisa realizada por Salazar, a população urbana de Manaus estava estimada em 226.410 pessoas, com uma taxa de expansão demográfica de 5% ao ano. Sua jovialidade era expressiva, visto que 43,5% tinham menos de 14 anos. O nível de emprego encontrado era demasiadamente baixo, apenas 72,7% da população exercendo atividade remunerada, estando pois 27,3% das pessoas desempregadas, acarretando uma sobrecarga social, em que cada grupo de seis indivíduos tinha de produzir para seu próprio sustento e para o de mais de cinco, dos quais três eram inativos e dois estavam desempregados. O grau de instrução da população era deplorável: na faixa de analfabetos, alfabetizados e com primário incompleto estavam 56,9%, o que na realidade mostrava a condição de semi-analfabetos de quase 60% da população. Apenas 7,3 % e 1% tinham respectivamente a educação básica e a educação superior (Salazar,1992.p. 22).

É assim que, *grosso modo*, a cidade se apresentava para enfrentar os desafios da Zona Franca, que é legalmente definida como “uma área de livre comércio de importação e exportação de mercadorias, com incentivos fiscais específicos, com a finalidade de criar no interior da Amazônia, um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitissem seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância a que se encontram os centros consumidores de seus produtos.

A instalação da Zona Franca transformou a cidade de Manaus em um centro comercial atraente para turistas.

Deve-se sublinhar que o livre comércio de importação que configura o pólo comercial foi o que se desenvolveu com maior rapidez. Cresceram e diversificaram-se as mercadorias procedentes de mercados estrangeiros, ao mesmo tempo em que proliferaram casas de comércio, transformando Manaus num importante centro de compras para turistas. Prova disso é o enorme salto que a participação da renda líquida do setor terciário dá entre 1966 e 1968, passando de 56,5% para 67,7%, o maior ápice desse setor em toda a história da economia amazonense. (...) estima-se em 6.028 os estabelecimentos comerciais que usufruem de benefícios fiscais, dos quais 4.369 operando com mercadorias nacionais e 1.659 com estrangeiras e nacionais, com geração de aproximadamente 53.000 empregos diretos, conforme dados da SUFRAMA (Salazar,1992, p. 19).

Vale destacar que o momento da criação da Zona Franca em Manaus não é um momento isolado da economia mundial. De fato, a concepção e a decisão de implantação da Zona Franca de Manaus são oriundas de processos e relações mais amplas que efetivam um movimento de descentralização da produção capitalista fora das suas zonas originárias. Permitimo-nos aqui uma longa citação que ilustra essa questão.

Um debate sobre zonas francas permeia e complexifica todas essas questões da economia política moderna e contemporânea. E o fato de a Zona Franca de Manaus ter sido uma das primeiras experiências de ‘um processo transnacional de manufaturas aumenta a importância heurística de sua análise, pois possibilita identificar a composição de um momento excepcional de mudanças das relações mundiais, de configurações de zonas e mercados e de seu papel nessa mudança, bem como propicia apreender que a transição da internacionalização para a globalização se dá num conceito de hibridismo de protecionismo estatal com a emancipação econômica das transnacionais do Estado-nação tradicional. No âmbito dessas possibilidades, há outras de igual importância que se tornam visíveis, tais como a diluição da oposição centro-periferia e a diversificação e mobilidade que os mercados e zonas de produção emergentes passam a ter no abastecimento dos mercados internos e no mercado mundial. O ‘processo transnacional de manufaturas’ (...) Grandes fabricantes de produtos eletrônicos começaram a globalizar-se a partir de meados da década de 60. A linha de produção cruzava agora não hangares gigantescos num único local, mas o globo. Algumas delas paravam nas extraterritoriais ‘zonas francas’ ou fábricas *offshore*, que agora começavam a espalhar-se esmagadoramente pelos países pobres com mão-de-obra barata, e sobretudo feminina e jovem, outro novo artifício para escapar ao controle de um só Estado. Assim, uma das primeiras, Manaus, no interior da floresta amazônica, fabricava artigos têxteis, brinquedos, produto de papel, eletrônicos e relógios digitais para empresas americanas, holandesas e japonesas’ (Hobsbawm apud Silva, 1997, p. 22).

Por outro lado, havia a questão militar da “integração nacional” e de “desenvolvimento regional”, que como afirma Silva “não eram apenas fragmentos da justificação da ação militar na Amazônia: eram vontade coletivas de grupos e de classes que atravessam gerações desde a *débâcle* da borracha. Parte do entusiasmo à implantação da Zona Franca de Manaus podia estar resumida nessa esperança comum” (Silva, 1997, p. 27).

Neste contexto, a cidade de Manaus teve novamente uma grande massa de migrantes atraídos pelas novas opções de trabalho. É interessante fazer algumas considerações que nos permitam uma melhor compreensão dessa expansão industrial. “Em primeiro lugar, uma vertiginosa ampliação do parque industrial de Manaus em curtíssimo prazo só foi possível devido a dois fatos intimamente relacionados: oferta abundante de mão-de-obra local e recrutamento de trabalhadores com nenhuma ou de baixíssima qualificação” (Salazar, 1992, p. 21).

O desencadeamento do processo migratório do interior para a Capital, com o advento da ZFM, caracteriza duas realidades palpáveis: o esvaziamento do interior e o inchaço de Manaus. Essa assertiva sustenta-se nos dados censitários de 60, 70 e 80 e nas estimativas e projeções populacionais baseadas nos resultados desses censos. Hoje Manaus detém mais da metade da população de todo resto do Estado (Salazar, 1992, p. 100).

No que se refere à expansão das indústrias na ZFM, Souza destaca que as mais importantes indústrias são extensões de poderosos complexos industriais. No que toca à divisão de trabalho, estas indústrias operam as fases finais de montagem e acabamento do produto, que exigem maior mão-de-obra. Aproveitando a legislação, essas indústrias estabelecem um sistema de circulação compensatória de componentes, uma espécie de subfaturamento das peças, para que o preço final seja regulado pelo promissor mercado interno localizado no Centro-Sul. E assim temos um parque industrial de “beneficiamento”, indústrias que tudo trouxeram de fora, da tecnologia ao capital majoritário, e que no Amazonas somente aproveitam a mão-de-obra barata e os privilégios integracionistas (Souza, 1977, p.158-9).

Não cabe aqui fazer uma avaliação das conseqüências e benefícios do Projeto de Zona Franca para Manaus, mas é importante registrar que nos primeiros anos da ZFM a cidade teve um crescimento econômico de grandes proporções. Por exemplo, o surgimento e posteriormente as ampliações de um parque industrial moderno; o desenvolvimento do setor de serviços, a expansão do comércio e da rede bancária; a

criação de número significativo de empregos na indústria e no comércio. Estendeu-se, também, a rede de esgotos, ampliaram-se as ofertas de leitos com a construção de novas unidades hospitalares, bem como aumentou o número de alunos freqüentando a rede de ensino, especialmente a pública, mas também a privada, com a construção de novas unidades escolares nos três níveis educacionais. Surgiram igualmente novos conjuntos habitacionais, de construção vertical e horizontal. Aumentou o fluxo de turistas, e para atendê-los ampliou-se consideravelmente o número da rede de hotéis (Salazar, 1992, p. 133).

Os anos 80, entretanto, serão marcados pelo agravamento da situação econômica e por uma recessão no comércio e na indústria, trazendo fortes mudanças para a região. Segundo Esteves, desapareceram os subsídios e diminuíram os incentivos e isenções, obrigando as montadoras e as fábricas a fechar as portas ou a reduzir a produção (Esteves, 1993, p. 68-9).

Em relação a estas transformações, Salazar salienta que as indústrias instaladas na cidade, não possuindo quaisquer vínculos econômicos mais conseqüentes com o Estado e a região, permitem-se uma extrema mobilidade física. A cada nova alteração na ordem econômica internacional ou nacional, no que se refere a comportamento de mercado e modificações na política de concessões de benefícios e incentivos, eclodem ameaças constantes de fechamento de fábricas e desemprego em massa, aterrorizando aqueles que em última instância dependem delas para se manterem vivos (Salazar, 1992, p. 88).

A década de 90 testemunha um agravamento ainda maior dos problemas econômicos e assinala uma queda na atividade de compras dos turistas em 55% no período 1989/91, com a conseqüente quebra de estabelecimentos comerciais e aumento dos índices de desemprego<sup>29</sup>. Também a Federação do Comércio de Manaus destaca

---

<sup>29</sup> Quando o governo Collor suspendeu o regime de cotas de importações, em 1990, o fez em nome do protecionismo. No mesmo ano, Manaus perdeu 35.000 empregos diretos, subtraídos de um total de 90.000. Em 3 de maio de 1996, o governo recriou o regime de cotas para as indústrias instaladas na Zona Franca de Manaus e para as áreas de livre-comércio da região Norte do país: a FIESP concordou com todas as medidas governamentais que sinalizaram a defesa das contas externas do Brasil (jornal "A Crítica" apud Silva, 1997, p. 45).



que a crise no comércio na Zona Franca levou ao encerramento das atividades de 30 importadoras, à falência de 18 e a concordatas de outras 40 firmas de importação somente em 1992 (Costa. et al., 1992, p. 17).

Em relação à população desempregada no contexto de uma situação econômica que tende a se agravar, Salazar observa que a sobrevivência deste contingente de pessoas está assegurada por atividades do chamado “setor informal”. A discussão teórico–metodológica que se tem travado acerca do desempenho desse setor para o processo de acumulação de capital, além de envolver especificidades ideológicas, tem demonstrado a “ligação umbilical” desse setor com a pobreza urbana, estabelecendo-se uma relação direta do crescimento daquele em função do aumento desta (Salazar, 1992, p. 146). Para este autor, o caso de Manaus não é diferente.

A expansão das atividades desse setor invade os espaços urbanos de forma muito bem delineada. Uma das características mais visíveis é a transformação das residências em comércio. Nos conjuntos habitacionais destinados às classes mais pobres, nos bairros periféricos que se reproduzem sem cessar, as partes das casas, barracos ou seja lá que categoria de habitação se possa denominar, principalmente as frontais, cujo uso mais comum seria uma espécie de “sala” são transformadas em botecos, bazares, pequenos comércios, salão de beleza, oficinas improvisadas, lojas locadoras de vídeo (...) açougues, lanchonetes, etc. Nas calçadas, as ‘tacacazeiras’, vendedores de peixe-frito, churrasco, bolos, doces, refrescos, etc. Ambulantes com carrinhos de picolé, sorvetes, sucos, lanches, peixe-fresco, carne de porco e caça em geral, frutas verduras, etc. (Salazar, 1992, p. 146).

Este “setor informal” também está constituído por trabalhadores que realizam atividades por conta própria, tais como eletricitas, pintores, pedreiros, encanadores, etc., que vivem de “trabalhos esporádicos”, constituindo assim um modo de garantir o sustento da família ou de complementar o salário. Isto caracteriza, de alguma maneira, formas de desemprego, subemprego e “emprego disfarçado” (Salazar, 1992, p. 147).

Diante dessa situação, pode-se afirmar que as transformações econômicas em âmbito mundial vão afetar ainda mais a situação local, uma vez que o modelo Zona Franca tende a ser superado frente aos avanços tecnológicos e às transformações da nova ordem econômica. Neste sentido, o desemprego, o aumento de favelas, o déficit no setor da saúde e principalmente na educação tendem a agravar-se.

Em relação ao contingente de analfabetos no Estado, o resultado do Censo Demográfico de 1991 revelou um acréscimo de 1,99% no período de 1980 a 1991 entre as pessoas com idade superior a 10 anos. Embora essa taxa tenha sido considerada inferior à taxa de crescimento demográfico<sup>30</sup>, há que ser levada em conta, pois

no caso do Amazonas, foram quase 71 mil analfabetos a mais que em 1980. O Amazonas foi uma das poucas Unidades da Federação que aumentou o contingente de analfabetos tanto na área urbana como na rural. A área urbana apresentou aumento desse conjunto de pessoas a uma taxa de 4,23% que correspondeu a 57,77% no período. A área rural também experimentou acréscimo dessa população a uma taxa de 0,75% (...). A população analfabeta de 15 anos e mais cresceu, no período 1980 -1991, a uma taxa de 2,23%. O contingente de analfabetos urbanos aumentou a uma taxa de 4,67%. Na situação de domicílio rural o acréscimo foi na ordem de 0,83% (IBGE, Censo Demográfico, 1991, p. 19-20).

É este, então, o quadro sócio-econômico que constituiu o panorama geral da pesquisa. É neste ambiente de degradação econômica e social que vai atuar o NEPE nos bairros periféricos da cidade, onde moram os desempregados, os trabalhadores temporários e informais, que convivem com o problema do analfabetismo, do desmantelamento de fábricas, do comércio em decadência - devido à crise mundial

---

<sup>30</sup> De acordo com os resultados do Censo Demográfico de 1991, a população do Estado do Amazonas atingiu um total de 2.103.243 habitantes, sendo a população residente em Manaus de 1.502.754 habitantes e a rural de 600.489. "O ritmo de crescimento da população na área urbana, no período 80-91, foi de 5,24% enquanto que na área rural foi significativamente menor, correspondendo a 0,42%" (IBGE, 1991, p. 9).

acentuada nos anos 80 e 90, entre outros aspectos. É nessa realidade, ao lado dos debates e questionamentos das universidades, especialmente das FACEDs, sobre o papel da educação no âmbito mundial e nacional, que surge o Núcleo. Foram essas condições objetivas, aliadas à vontade política de um grupo de professoras, que possibilitaram sua efetivação.

### **2.3 A CONSTITUIÇÃO DO NEPE**

O Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE da Universidade Federal do Amazonas, criado em 1989 e somente institucionalizado em 1991 (Resolução 001/91), surgiu no momento em que se desenvolviam os grandes debates internacionais e nacionais sobre a alfabetização de jovens e adultos. Como afirmamos anteriormente, entre a prática do NEPE e os grandes eventos havia uma densa rede de mediações. De forma alguma é possível uma relação de causa e efeito, mas tão somente, um “clima” propício à conscientização do problema da alfabetização de jovens e adultos.

O NEPE tinha como objetivo aproximar a Faculdade de Educação dos outros cursos ligados ao trabalho educacional (licenciaturas) e dos espaços educativos que estão fora do âmbito da universidade (órgãos responsáveis pelo ensino formal -1.º e 2.º graus - e pelos movimentos populares). Além disso, o Núcleo visava à realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão na temática de educação popular. Para tanto, suas ações voltam-se para educadores, estudantes, associações e entidades comprometidas com ações educativas junto as “classes populares”. A idéia era de que assim, de forma geral, poderia estar contribuindo para a melhoria das condições de vida dessas “classes”, a participação democrática e ativa das organizações sociais e,

conseqüentemente, a “transformação da sociedade”<sup>31</sup>. Vejamos com mais detalhe o processo que o engendrou.

Na década de 80 desenvolveram-se, em todo o Brasil, diversos debates que visavam repensar os cursos de Pedagogia através de uma abordagem crítica da problemática da formação do educador<sup>32</sup>. A Universidade do Amazonas participou desse debate priorizando o questionamento de suas três funções principais: ensino, pesquisa e extensão. No bojo desse debate, a FAGED/UFAM, seguindo a tendência das demais Faculdades de Educação do país, discutia e propunha a reformulação do curso de Pedagogia. Foram realizados diversos seminários e encontros regionais sobre a reformulação dos cursos de Formação do Educador, bem como elaborados vários documentos, alguns dos quais vamos mencionar neste capítulo.

No documento “Reflexões sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia” (1981), elaborado com o objetivo de orientar as discussões preparatórias para o “Seminário Regional sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, promovido pelo Ministério de Educação e Cultura, em Manaus (agosto de 1981), as atividades de pesquisa, ensino e extensão eram consideradas experiências educativas com o mesmo grau de importância na formação do educador. Criticava-se a concepção de um professor ou professora como meros transmissores de conhecimentos, modelos ainda predominantes na formação dos educadores nos cursos de Pedagogia. Entendia-se que a formação do educador precisava ser mais bem articulada com os problemas da sociedade.

---

<sup>31</sup> A partir daqui, nos diversos documentos citados, constará a idéia de *transformação da sociedade*. Isso porque na década de 80 era comum, sobretudo em movimentos com esta opção “popular”, a crença e a esperança salvacionista de que a educação teria um papel efetivamente *transformador da sociedade*, ou melhor, acreditava-se ser a educação uma das instâncias mais decisivas na dinâmica das *transformações sociais*.

<sup>32</sup> Quanto às críticas e reformulações do curso de Pedagogia Cf. documento intitulado “Estudo analítico e bibliográfico sobre a formação de professores no Brasil”(1991), que contém 15 trabalhos produzidos durante os anos 80, sendo 12 artigos, um relatório e duas publicações oficiais. Consta do documento que esses artigos foram produzidos a partir de encontros nacionais de professores, simpósios e palestras sobre a formação de recursos humanos em educação, focalizando, entre outros aspectos, a crise do ensino, a situação do curso de Pedagogia e das Faculdades de Educação (Silva,1991, p. 23-4).

Entre os muitos aspectos, o documento salientava que as atividades de pesquisa e extensão, no planejamento curricular, deveriam ser acionadas de forma equivalente e integrada às atividades de ensino, possibilitando ao futuro educador uma prática social muito mais ampla do que a oferecida pelo “limitado ambiente escolar”, devendo tais atividades ser planejadas e executadas em nível interdepartamental.

Esse documento objetivava discutir perspectivas que poderiam ser incluídas na reformulação dos cursos de formação e no planejamento de outras habilitações, sobretudo do curso de Pedagogia. Sugeria-se que essas habilitações deveriam contemplar as atividades destinadas àquelas pessoas que ainda não haviam sido atendidas no sistema de ensino convencional tais como programas de alfabetização de jovens e adultos, ligados à formação sindical e à saúde popular (FACED, 1981, p. 1-6).

O “Seminário Regional sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos” teve como resultado um “documento final” (1981)<sup>33</sup> no qual se sublinhava que a “ação do educador como transformador da sociedade” se efetivaria em sua capacidade de propor formas de superação de alguns dos problemas sociais do país e, entre eles, sobretudo os educacionais. Criticava-se também a compartimentalização do ensino a partir das reformas 5692/71 e 5540/68<sup>34</sup>, cuja ênfase priorizava uma formação mais técnica. Salientou-se, assim, a necessidade de uma reflexão sobre as práticas educativas desse educador como forma de superar a inadequação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas frente às exigências sociais e do educador que se pretendia formar. De modo ambicioso, o documento final do seminário apresenta as seguintes proposições:

---

<sup>33</sup> O documento foi aprovado na reunião plenária de 21 de agosto de 1981.

<sup>34</sup> Leis - do final dos anos 60 e início dos anos 70 - que reformaram toda a organização escolar brasileira. A Lei 5.692/71 institui a reforma do ensino de 1.º e 2.º graus e a 5.540/68 cuida do ensino de 3.º grau. Cf. Saviani, 1987.

- que fosse observado, na Política Educacional do Estado, o direito assegurado na Constituição do acesso indiscriminado de toda pessoa à educação;
- que para garantir esse direito, fossem destinadas mais verbas à educação;
- que fosse respeitado o direito de participação e engajamento do docente em associação de classe e sindicatos;
- que fosse estimulada a participação dos docentes em atividades de pesquisa e extensão;
- que a extensão desenvolvesse programas regulares que beneficiassem as “classes marginalizadas” pela educação formal;
- que fosse incluída na proposta a preocupação com o conhecimento e preservação das culturas indígenas ameaçadas de extermínio e que poderiam ser operacionalizadas em nível local;
- que as Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação, além da responsabilidade pelos cursos de Pedagogia, assumissem maior participação nas demais licenciaturas;
- que fosse garantido um espaço para inclusão da habilitação de magistério nas áreas de pré-escolar, educação de adultos, educação popular, educação especial, séries iniciais do ensino de 1.º grau, para que o educador pudesse atuar nessas áreas, além de lecionar disciplinas pedagógicas” (Nina *et al.*, 1981, p. 2-7).

Além desse encontro, realizou-se um outro de grande relevância, o “I Encontro sobre Pesquisa Educacional”, em Cuiabá/MT, em 1981, no qual a FACED/UFAM participou apresentando o documento “Estudos Preliminares para o Estabelecimento da Linha de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas” (1981). Consta desse documento que a carga horária de trabalho dos docentes desta Faculdade era quase que totalmente absorvida por atividades de ensino, dificultando efetivamente a realização das atividades de pesquisa e extensão. Salientava-se que, até aquele momento, não havia uma política que definisse uma linha de pesquisa para a Faculdade de Educação. Propunha-se também a criação de coordenadorias de pesquisas nas unidades acadêmicas e nos departamentos, bem como o estabelecimento de diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento de pesquisas (Torino *et al.*, 1981, p. 1-2).

A linha de pesquisa apresentada como proposta pela FACED-UFAM, no referido Encontro, foi a de educação popular, entendida como uma educação que abrange desde o ensino formal e não-formal promovido pela escola e demais

instituições, destinado a crianças e adultos, até a educação proporcionada pelos diversos movimentos populares (sindicato, partido, associação de moradores, etc.). Enfim, a educação popular incluiria todas as formas de educação sistemática e assistemática extensiva às classes populares das áreas urbana e rural (ibid., p. 4-10).

O documento indica que, para se efetivar, tal proposta deveria concretizar-se em ações específicas, dentre elas a realização de seminários, encontros e a criação de projetos na temática da educação popular nas áreas rural e urbana envolvendo associações de bairro, de classe, sindicato, etc., bem como instituições que, de alguma forma, estivessem trabalhando com a educação de jovens e adultos, tais como MOBREAL, SEDUC, PROJETO RONDON, SESAU, SESI, SESC, SEMEC, MEB/CNBB (ibid., p. 12).

Apesar dessas discussões e documentos e do espaço para implementar uma política de pesquisa na Universidade do Amazonas, até o ano de 1986 não havia registro de mudanças significativas no quadro de pesquisa, embora já existisse um setor para esse fim específico. De todo modo, vale registrar algumas tentativas de sua implementação na FACED/UFAM. Uma delas foi a tentativa coletiva, interdepartamental e com metodologia de pesquisa participante, “Educação no Meio Rural do Amazonas” (1983/1986), desenvolvida em Maués/AM, a qual tentava colocar em prática uma proposta discutida em 1981 visando estabelecer condições que possibilitassem aos professores o engajamento em pesquisas. Esta iniciativa foi considerada um marco na FACED/UFAM porque introduziu um enfoque até então desconhecido, ou seja, a pesquisa desenvolveu-se na perspectiva da educação popular enfatizando sobretudo a compreensão das relações sociais de classe que determinam a educação na sociedade capitalista (Ribeiro, 1995, p. 43-6)<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> No decorrer da pesquisa, a prática foi definindo as diferentes concepções de educação popular e a sua concepção teórico-metodológica. Isto contribuiu para que o grupo de professores envolvidos se diferenciasse e rompesse de forma bastante conflituosa. Esta cisão contribuiu para deflagrar o processo de contradição que foi se aguçando no interior dos grupos que compõem a FACED.

Registramos também o “II Seminário Interno sobre Estrutura e Funcionamento da Universidade do Amazonas” (1982), que tinha entre seus objetivos integrar a universidade com a comunidade e dar continuidade às discussões e análises sobre o trabalho docente na FAGED (n.º de professores, carga horária, n.º de turmas, disciplina, etc.). Esse seminário destacou que as condições objetivas do trabalho continuavam dificultando a participação dos professores nas atividades de extensão e pesquisa. Ali produziu-se o documento “Situação de Trabalho dos Docentes e Condições Físicas da Faculdade de Educação” (1982), que identificava situações já apontadas desde o ano anterior, em diversos seminários, encontros e outros documentos anteriormente citados.

Nessa mesma linha, é relevante citar um outro documento, “Algumas Reflexões sobre o Curso de Pedagogia” (1985), no qual se propunha a criação de um núcleo que desenvolvesse atividades de estudos e pesquisas na área da educação, no sentido da criação e consolidação de um espaço de trabalho científico e coletivo da Universidade do Amazonas. Segundo consta no documento, a instalação de um núcleo poderia gerar uma forma alternativa de articulação da FAGED com os órgãos responsáveis pelo ensino de 1.º e 2.º graus à medida que os técnicos da Secretaria Estadual e Municipal de Educação (SEDUC e SEMED) e professores da rede passassem a integrá-lo. O documento destaca ainda que através da proposta de funcionamento de um núcleo de estudos e pesquisas, a médio e a longo prazo, poderia ser possível aliar a “consolidação da competência técnica dos educadores à sua organização política, através da sua inserção na prática social comprometida com a transformação” (Bezerra, 1985, p. 3).

Em 1986 foi elaborado outro documento, intitulado “Propostas para o Plano de Pesquisas da FAGED/UFAM”, onde se confirma que as condições para a realização do trabalho docente continuavam as mesmas desde 1981 e que a preponderância das atividades de ensino dificultava a realização de pesquisa na Faculdade de Educação (Oliveira *et al.*, 1986, p. 1). Além dessa problemática, o documento também



diagnosticou que a atividade de ensino na Universidade do Amazonas<sup>36</sup> não estava sendo realizada a contento em razão das mesmas dificuldades apontadas para o exercício da pesquisa. Embora a questão fosse polêmica, devido às diversas concepções existentes sobre como desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, o documento afirmava que estavam postas para as universidades brasileiras a indissociabilidade e a reciprocidade entre essas atividades<sup>37</sup>, tendo em vista que a relação entre elas é imprescindível para o processo de produção do conhecimento. Isolar ou priorizar uma delas em detrimento das outras seria prejudicar esse processo. Por isso, se o que realmente se pretendia era o desenvolvimento da pesquisa na Universidade do Amazonas, seria necessário considerar e suprir as condições concretas de produção do conhecimento.

O documento propunha que a transmissão, a produção e a reflexão sobre o conhecimento científico, bem como sua extensão à comunidade, deveriam considerar os “interesses da classe trabalhadora e, em se tratando do Amazonas, os interesses da classe trabalhadora amazonense”. Os projetos de pesquisa deveriam conhecer e avaliar a realidade com a qual se articula a Universidade do Amazonas, para proporem alternativas às necessidades emergentes dessa realidade e assim realimentarem as atividades de ensino e de extensão. Aos departamentos caberiam as três atividades próprias à universidade, na distribuição da carga horária do docente, possibilitando

---

<sup>36</sup> Estava explicitado no documento que, nesse ano, as condições do ambiente físico e da estrutura da Universidade eram precárias. O professor estava ocupado em somente “dar aulas” durante toda a semana e, devido a esse acúmulo de atividades em sala de aula, era muito difícil reunir professores de um mesmo departamento ou até mesmo de uma mesma disciplina. Assim, localizavam-se na estrutura dos departamentos as dificuldades de intercâmbio, de troca de experiências e de socialização do conhecimento produzido a partir dos estudos e experiências individuais, bem como a impossibilidade para a realização de atividades conjuntas de estudos, seminários e de produções acadêmicas coletivas (Oliveira, 1986, p. 2-3).

<sup>37</sup> A Lei da Reforma Universitária (Lei 5540/68) tem como princípio básico a unidade entre ensino e pesquisa (art.2.º). Pretendia-se que, nas Universidades, o ensino fosse dado indissociado da pesquisa e que a pesquisa fosse desenvolvida de modo indissociado do ensino (Saviani, 1987, p. 46-7). Mas essa questão não é tão simples como parece, pois há uma série de contradições que a torna problemática nas universidades brasileiras.

inclusive pesquisas coletivas que estimulassem a participação dos discentes. Esperava-se que isso contribuísse para a publicação de artigos, realização de seminários e de cursos diversos “fora dos muros da Faculdade de Educação” (ibid., p. 2-5).

A partir dessas discussões foram iniciadas algumas atividades na FACED<sup>38</sup> na tentativa de ampliar ações que contemplassem programas envolvendo as camadas marginalizadas do ensino formal. Pretendia-se que esses programas reunissem professores, professoras, estudantes, lideranças comunitárias e “animadores culturais” que pudessem discutir um projeto coletivo de educação popular a ser desenvolvido nos bairros periféricos de Manaus, com a participação da Faculdade de Educação. Esse fato revela os primeiros passos em direção à criação de um núcleo na Faculdade, com vistas a desenvolver essa temática.

De fato, nos anos posteriores começou-se a esboçar a idéia de criar, dentro da Faculdade de Educação, um centro ou um núcleo de educação popular onde fossem catalogadas experiências de educação formal, não-formal e informal que pudessem subsidiar o ensino de graduação e, ao mesmo tempo, gerar novas experiências.

Mesmo sem chegar a apresentar uma proposta de reformulação do curso de Pedagogia, continuaram as discussões nas comissões internas de docentes e discentes que analisavam documentos e coletavam sugestões para compor um novo currículo. Essas discussões que ocorreram na FACED/ UFAM serviram como base de reflexão para a proposta de reformulação do curso de Pedagogia. Posteriormente, muitas dessas propostas foram contempladas na criação do NEPE. Voltaremos a este ponto mais adiante.

---

<sup>38</sup> Dentre elas podemos citar: “Seminário de Educação Popular”, organizado pelo Centro de Atuação Permanente da Universidade do Amazonas (CAP/UA), no município de Maués, do qual participaram ‘professores leigos’ da área rural”; IV Encontro de Pesquisadores da Amazônia, realizado em Porto Velho/RO onde foi apresentada uma proposta de pesquisa na área de Educação Popular - Educação de Adultos; Projeto Educação no Meio Rural do Amazonas, que visava um trabalho de Educação Popular com professores rurais das séries iniciais, a ser desenvolvido no município de Maués; Instrumentalização para o Estudo na Universidade : Relato de uma Experiência Interdisciplinar, pesquisa realizada por professores na disciplina Metodologia de Estudos vinculada ao departamento de Métodos e Técnicas; e o documento: Elementos para a discussão das linhas de trabalho na FACED/UA (1988). Cf. Ribeiro, 1995.

É importante salientar que a realização da “VII Semana de Pedagogia (SEMAPe)”, em dezembro de 1987<sup>39</sup>, possibilitou a sistematização do projeto de “Reformulação do curso de Pedagogia” para a FACED/UFAM. Esse projeto se propôs a contemplar os problemas levantados ao longo da VII SEMAPE, a partir das reflexões efetivadas até então na FACED, assim como nos relatórios, reuniões, seminários e documentos produzidos nessa Faculdade para os diferentes encontros nacionais, e nos relatórios nacionais das diversas universidades, que abordavam a Formação do Educador.

Durante a VII SEMAPE, várias críticas à FACED foram levantadas. Entre elas podemos citar as críticas ao corpo docente, à organização funcional do ensino, ao relacionamento pedagógico, à avaliação e à parte teórica da estrutura curricular, considerada distante da realidade e da prática profissional, fragmentada e compartimentalizada. Considerou-se, na ocasião, a atuação dos especialistas como desvinculada do conjunto das relações que são estabelecidas na escola. Nesse sentido, propunha-se que fosse repensado o trabalho do especialista, principalmente levando em conta a organização escolar como um todo (Barreto *et al.*, 1988, p. 3-4).

Antes de abordar o “Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia” destacamos um outro importante documento, “Elemento para Discussão das Linhas de Trabalho na FACED/UA, elaborado em 1988 por duas professoras desse curso. Nele está contida a reflexão de um grupo da Faculdade de Educação, bem como diretrizes para orientar atividades de pesquisa, ensino e extensão para esta Faculdade. Com o objetivo de refletir acerca dos rumos que a FACED deveria imprimir ao seu trabalho, o documento trazia alguns questionamentos. O ponto central era: quem se beneficiava com a formação? Quem a Faculdade de Educação estava formando e com que

---

<sup>39</sup> A Semana de Pedagogia (SEMAPe) é um encontro que faz parte do calendário escolar do curso de Pedagogia/UFAM. Está sob a responsabilidade dos docentes e, principalmente, dos discentes, em especial do Centro Acadêmico. As SEMAPE(s) constituem momentos de reflexão e avaliação do curso de Pedagogia.

objetivo? Nesses e outros questionamentos que surgiam na FACED (alguns fundamentados no Diagnóstico da Educação no Município de Manaus<sup>40</sup>) apontava-se a necessidade de a FACED comprometer-se com os interesses de grande parte da população que enfrentava a exclusão da escola.

De acordo com esse documento, cabia à Faculdade de Educação encaminhar duas diretrizes para o desenvolvimento de suas atividades, a saber: a formação do educador e a educação pública. A primeira diretriz dizia respeito ao educador como um ser capaz de pensar o fazer escolar articulado com os níveis teórico e político-prático das ações pedagógicas; um ser capaz de participar da construção e apropriação de um saber de interesse dos segmentos sociais historicamente excluídos da escola<sup>41</sup>. A segunda diretriz dizia respeito à educação pública, por ser a que atende o maior contingente da população pobre escolarizável.

Embora naquele momento os educadores de todo o país defendessem com mais ênfase a democratização da educação de 1.º grau, defendia-se ainda, no documento, a necessidade de se compreender a democratização e a qualidade da educação nos ensinos de 1.º, 2.º e 3.º graus, uma vez que estavam profundamente relacionados. Compreendia-se também que, tanto em termos de preparação dos profissionais quanto em termos de produção de conhecimento, os outros dois níveis (2.º e 3.º graus) eram imprescindíveis para construir a qualidade da educação e a democratização do ensino básico (democratização entendida como acesso, permanência e conclusão). Incluíam-se, também, outros processos educativos que vinham sendo desenvolvidos com as classes populares fora do sistema formal de ensino (Weigel e Mello, 1988, p. 2-5).

As diversas reflexões apresentadas nos documentos elaborados pelo quadro docente da FACED caracterizavam o fato de que havia uma insatisfação com o ensino repetitivo, distanciado da realidade concreta, sem articulação com a pesquisa e

---

<sup>40</sup> Bezerra apud Ribeiro destaca que havia aproximadamente 40,52% do total da população entre 7 a 14 anos fora da escola. Cf. Ribeiro, 1995.

<sup>41</sup> Tal questão vinha sendo amplamente discutida pelos profissionais da área de ensino. Seu principal anseio era a superação da divisão técnica contida na proposta das habilitações do Curso de Pedagogia (formação do especialista). Isto porque interessava formar o educador cujo papel seria o de mediar a elaboração, a sistematização e a democratização do saber social na escola (Weigel e Mello, 1988, p. 4).

extensão. Os diversos documentos destacavam a inexistência de condições concretas: carga horária compatível, recursos humanos e materiais, etc. que possibilitassem o envolvimento docente e discente com as atividades de pesquisa e extensão. A esse respeito, havia uma crítica à estrutura organizativa da universidade<sup>42</sup>, por dificultar qualquer tentativa de trabalho coletivo.

Por seu lado, o “Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM”, foi apresentado em julho de 1988 no “III Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (ENCURFE)”, realizado em Brasília/DF, e debatido no “II Encontro Estadual de Cursos de Formação de Educador”, realizado em Manaus em 1989. Destacava a necessidade de o Estado comprometer-se com uma política educacional que desse conta da problemática educacional que se apresentava: de um lado, através de um alto índice de alunos que não ingressavam na escola; de outro, de um elevado índice de “evasão”(expulsão)<sup>43</sup>. Ao mesmo tempo, o documento criticava as ações paliativas<sup>44</sup>, dos governos federais, estaduais e municipais, que tentavam suprimir essa problemática. Acreditava-se que

---

<sup>42</sup> A estrutura organizativa das universidades foi decorrente da concepção e normatização contidas na reforma de 68 (Lei 5.540), em que os departamentos são considerados a unidade básica da universidade que congrega especialistas - de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. Esse tipo de organização foi proposto sob o argumento de que a universidade deveria fundar-se na unidade de ensino e da pesquisa, reunindo e conjugando os esforços de professores preocupados com a mesma área de conhecimento. Assim, as disciplinas que figuram nos currículos dos cursos foram determinadas pelos departamentos, uma vez que cada departamento reunia os especialistas em cada área específica de conhecimento. Nesse sentido, os departamentos passaram a exercer, na prática, o controle dos professores, dos conteúdos, das disciplinas e, através deles, dos cursos. As universidades passaram a debater essa forma de organização e a necessidade de se pensar em formas alternativas que superassem os entraves burocráticos postos pela divisão departamental (Saviani, 1987, p. 88-9).

<sup>43</sup> O documento Projeto de Reformulação, baseado no dados do IBGE (1985) e nos relatórios da Secretaria Estadual de Educação-SEDUC (1986/1988), apontavam que o déficit de atendimento nos diferentes níveis de ensino no Estado do Amazonas correspondia no pré-escolar a 82%; no 1.º grau a 24% e no 2.º grau a 90,84%. A distorção idade/série atingia 71,5% dos 147.095 alunos que ingressaram no primeiro grau em 1993, com idade superior a 14 anos. Segundo o documento, tais dados confrontavam o déficit de demanda anteriormente estabelecido. Além disso, no período de 1977 a 1984 os índices de evasão revelaram um acúmulo de 81,18%, significando que dos 74. 238 alunos que ingressaram na primeira série do sistema de ensino em 1977, apenas 14.724 chegaram à oitava série em 1984. A evasão atingiu também os outros graus de ensino: 59,26% no 2.º grau e 79,54% no nível superior (Barreto *et al.*, 1988, p. 5).

<sup>44</sup> As críticas às medidas paliativas dizem respeito às chamadas políticas “tópicas e supletivas”, que vigoram sob a égide da chamada assistência social. Elas desenvolvem programas e projetos imediatistas, elaborados no âmbito de diferentes setores como o da saúde, da habitação, da educação, etc. O documento revela que as ações educacionais encontravam-se bastante marcadas pelo exercício dessa modalidade de política, particularmente no Amazonas (idem).

tais medidas contribuíam para negar a importância da escola como espaço educativo singular (Barreto *et al.*, 1988, p. 5).

A preocupação central do Projeto de 1988<sup>45</sup> era a “revalorização do magistério e da escola”. Dedicou-se especial atenção à formação de educadores de nível superior que atendessem as necessidades das séries iniciais de 1.º grau e do pré-escolar. Por outro lado, as habilitações técnicas não deveriam deixar de atender modalidades de ensino como a educação de adultos e a educação especial. Sob essa perspectiva, a proposta inicial de reformulação do curso de Pedagogia buscava desenvolver-se a partir de três grandes núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de fundamentação específica e núcleo de formação especial<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> O projeto – Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia – buscava contemplar as discussões, críticas e denúncias feitas durante a VII SEMAPe (1987), bem como as propostas já enunciadas pela comissão responsável pela reformulação em 1983 (professor João Florêncio, professoras Dilma Montessuma, Luciola Cavalcante e Rita Mourão) (*ibid*, p. 6).

<sup>46</sup> O “núcleo de estudos básicos” deveria voltar-se para a preparação dos fundamentos teóricos essenciais do curso. Ele objetivava desenvolver o domínio teórico e metodológico das ciências necessárias à compreensão das questões educacionais, observando as relações que se estabeleciam entre os diferentes campos do conhecimento, assim como o significado da educação no contexto histórico geral. Estes objetivos deveriam ser trabalhados a partir de algumas matérias básicas como Filosofia, Política, Sociologia, Economia, História, Administração, Linguística, e de outras auxiliares como: Língua Portuguesa, Estatística, Metodologia da Pesquisa Científica. O “núcleo de fundamentação específica” objetivava aplicar os princípios e métodos das ciências no estudo da problemática nacional, regional e local, estimulando a produção dos conhecimentos necessários à compreensão da realidade brasileira, com ênfase especial para a realidade amazônica. Esse núcleo associava a dimensão teórica à atividade prática. Buscava, através de matérias que tornassem possível a compreensão dos fundamentos teóricos relativos à realidade nacional, desenvolver-se acompanhado de atividades de pesquisa e produção de conhecimento voltado para o contexto regional, tais como educação indígena, educação e trabalho, educação do menor, educação rural, educação e movimentos sociais, educação e saúde, escola do 1.º e 2.º graus, pré-escola, alfabetização de adultos, educação especial, entre outros. O “núcleo de formação especial” tinha como objetivo a compreensão dos pressupostos básicos, dos princípios e técnicas necessárias ao desenvolvimento de processos próprios de cada habilitação, observando as peculiaridades do planejamento de campo e a sua especificidade no 1.º e 2.º graus de ensino e nas áreas de formação técnica. A habilitação Magistério das séries iniciais de 1.º grau foi requisito mínimo de qualificação do pedagogo. Após a conclusão dessa habilitação, o estudante poderia optar em fazer a habilitação Magistério 2.º grau, simultaneamente a uma habilitação técnica como Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (Barreto *et al.*, 1988, p. 7-8).

Apesar de todo o descontentamento em relação ao curso de Pedagogia e ao currículo em vigência<sup>47</sup> na época, as mudanças sugeridas para se efetivar o novo currículo esbarraram em sua própria complexidade, bem como no embate entre diversas concepções político-ideológicas sobre questões como a formação do educador, sobre a natureza do curso de Pedagogia, a função da universidade, o papel do ensino, da pesquisa e da extensão, etc. É importante mencionar, também, que além dessas questões havia o movimento de um grupo de professoras e professores contrários à implantação do novo currículo naquele ano, o que configura a existência de lutas por espaços hegemônicos e de poder no momento de se implementar a nova proposta.

A discussão sobre o Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia foi acentuada no processo de discussões e debates acerca da participação da FAGED/UFAM no movimento grevista das Instituições Federais do Ensino Superior (IFES), deflagrado em 8 de maio de 1989. Professores, funcionários e alunos paralisaram suas atividades em oposição à política de privatização e sucateamento da IFES adotada pelo governo federal (na época, governo Sarney).

Foi nesse momento que algumas professoras, notadamente Marlene Ribeiro e Cidúlia Mello, resgataram a necessidade da criação de um núcleo<sup>48</sup> de pesquisa em

---

<sup>47</sup> Segundo Ribeiro, a “maior parte das críticas ao currículo de Pedagogia eram dirigidas à concepção tecnicista que fundamentava a formação do ‘especialista’; à organização compartimentalizada das disciplinas e dos departamentos acadêmicos; à reprodução e transmissão de conteúdos petrificados e abstratos e à falta de embasamento que permitisse aos educadores compreender como se produz o fracasso escolar das camadas populares e formular alternativas para sua superação”. Sobre a justificativa dessas críticas, cf. Ribeiro, M. e Mello, C. 1992, p. 6. Ribeiro indica ainda diversos autores que fazem uma crítica à influência das “teorias tecnicistas” na educação brasileira, entre os quais: Freitag (1980); Rossi (1980) e Salm (1980), Frigotto (1984); Saviani (1983). Cf. Ribeiro, 1995.

<sup>48</sup> Para Ribeiro, “a criação de núcleos de pesquisa, de universidades populares; de universidades de trabalhadores; de seminários permanentes de educação popular, dentro ou fora de universidades públicas e/ou particulares, situa-se nesse processo em que estudantes e professores ultrapassam as questões corporativas para criar experiências alternativas de construir/pensar uma nova universidade. Há nesse momento, exigências comuns de democratização; de respeito ao pensamento divergente; de articulação entre o ensino e a pesquisa e a extensão, e do compromisso social de uma universidade pública, representada por recursos gerados pelo trabalho daqueles que dela estão excluídos: os trabalhadores” (Ribeiro, 1992, p. 15).

educação (apontada nos diversos documentos abordados anteriormente e de forma diferenciada no Projeto de Reformulação do Curso de Pedagogia<sup>49</sup> de 1988). As referidas professoras propuseram, nas reuniões setoriais do movimento grevista da FAGED/UFAM, a criação de um “espaço catalizador das pesquisas educacionais”, ou seja, a criação de um núcleo. Para que esta proposta fosse aprovada, um grupo liderado por essas professoras passou a pressionar a FAGED a aprová-lo recorrendo à Lei 5540/68, ao Regimento Geral e ao Estatuto da Universidade<sup>50</sup> (NEPE, 1989).

A justificativa para a criação do NEPE era a de que ele vinha preencher uma lacuna no curso de Pedagogia, há muito percebida, e que o momento político propiciava sua criação. Portanto a perspectiva era de articular as práticas pedagógicas que se desenvolviam nas instituições, entidades e movimentos que respondiam pela educação formal, não-formal e informal, articulando-as às atividades de ensino, pesquisa e extensão da FAGED, em especial, e da UFAM, em geral.

Assim sendo, a adesão à proposta de criação desse Núcleo cresceu<sup>51</sup>. Apesar de inicialmente suas proponentes não terem muita clareza sobre como se daria sua

---

<sup>49</sup> Nessa proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, concluída em 1988, Ribeiro nos lembra que não havia sido esboçada a proposta do NEPE enquanto núcleo efetivo na FAGED. Ele começa a ser delineado efetivamente em 1989, com o “Projeto Dinamização do NEPE” (Ribeiro, 1995, p. 126).

<sup>50</sup> A Lei 5.540/68, afirma a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, incluindo a extensão de conhecimentos e cursos entendidos como “prestação de serviços à comunidade”. Nela o ensino tem por objetivo a pesquisa (art. 1º); o ensino é indissociável da pesquisa (art. 2º) e a extensão aparece sob forma de cursos, sem o uso específico de extensão (art. 17). O Estatuto da Universidade do Amazonas ressalta as três atividades (ensino, pesquisa e extensão) como objetivo e função de vital importância para a Universidade. Consta no Estatuto que, no desempenho de suas funções, deverá a Universidade do Amazonas: “1 - ministrar o ensino de grau superior, formando profissionais e especialistas; 2 - realizar pesquisas e estimular atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes; 3 - estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos e atividades especiais; 4 - aplicar-se ao estudo da realidade brasileira e amazônica, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da Região, dela fazendo um ativo centro criador” (UA, 1992).

<sup>51</sup> Nas primeiras reuniões de departamento realizadas na FAGED após a greve, foram retomadas as discussões sobre a criação do NEPE e se definiu a participação dos departamentos, através das seguintes professoras e respectivos departamentos: Marlene Ribeiro (Teoria e Fundamento), Esther Mendes Ferreira (Métodos e Técnicas), Teodósia Sofia Lobato Corrêa e Cidúlia Diva Santos Mello (Administração e Planejamento), tendo sido escolhida para coordenar os trabalhos e representar o NEPE junto a outras entidades, a professora Marlene Ribeiro.



vinculação institucional, esta vinculação foi se construindo no próprio desenvolvimento das atividades do Núcleo.

A partir de sua criação<sup>52</sup>, portanto, o núcleo objetivou aproximar a universidade dos professores e técnicos das redes estadual e municipal de ensino e articular o trabalho pedagógico do curso de pedagogia com educadores das demais licenciaturas da UFAM. Também buscava resgatar as experiências de educação não-formal e informal desenvolvidas por organizações intermediárias como os sindicatos, associações, pastorais, entidades de apoio à causa indígena e movimentos populares, entre outros. Isso porque, tal como entendia o grupo de professoras que lutaram pela criação do NEPE, a Faculdade de Educação desconhecia os trabalhos que essas organizações realizavam.

Desse modo, o trabalho do NEPE pretendia, além das práticas pedagógicas baseadas em modelos tradicionais, ir ao encontro de outras possibilidades de “práticas educativas”. Para as idealizadoras desse Núcleo, a mudança do modelo tradicional da organização do trabalho na FACED/UFAM significava a possibilidade de organizar um processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento – necessário a uma melhor intervenção nas práticas organizativas das classes populares.

Vale ressaltar que, paralelamente ao momento de criação do Núcleo na FACED, as professoras envolvidas estavam articuladas com as discussões sobre o processo de democratização da UFAM. Neste período estava havendo eleições para a Reitoria desta universidade. A chapa vencedora<sup>53</sup> tinha como um de seus objetivos “garantir a universidade pública, comprometê-la cada vez mais com o processo de democratização que acabava de nascer, tornando-a ‘competente’ e ‘amazônica” (UFAM, 1989/1993, p. 7).

---

<sup>52</sup> Cf. Projeto de Dinamização do NEPE 1989, p. 5.

<sup>53</sup> Os membros da chapa vencedora eram: prof. Marcus Luiz Barroso Barros, prof.<sup>a</sup> Dilma Afonso, prof. Carlos Eduardo Gonçalves, prof. Aluísio Augusto Braga, prof. Narcisio Júlio Lobo, prof. Marcus Vinícius Guerra, prof. Waltair Vieira Machado, Ércio de Souza Pinheiro, Orion Carolino e outros.

Questionava-se, na época, o fato de que uma universidade pública que se dizia do Amazonas atendesse somente as pessoas residentes em Manaus. Nesse sentido, a administração superior eleita passou a discutir e a debater a natureza e o papel da instituição nos demais municípios do Estado do Amazonas. Considerava-se necessário pensar possibilidades de se implementar uma política de interiorização da Universidade do Amazonas. Elaborou-se, então, o Projeto de Interiorização da UFAM, o qual seria desenvolvido por estratégias como:

- criar pólos de atuação, regiões universitárias. As sedes desses pólos seriam municípios que fossem capazes de estabelecer elos econômicos e sociais com outros municípios que dispusessem de infra-estrutura própria e de apoio do poder local que permitisse o desenvolvimento das atividades da universidade;
- utilizar recursos humanos e instalações locais com apoio dos sistemas estaduais e municipais de ensino e
- constituir núcleos regionais de docentes, compostos em parte por profissionais de nível superior e, em parte, por profissionais de nível médio ou com licenciaturas de curta duração e cursos adicionais. Esses núcleos deveriam permitir o desenvolvimento das atividades básicas da universidade: pesquisa, ensino e extensão (Barreto, 1989, p. 6).

Buscava-se consolidar, assim, ações contínuas e permanentes da comunidade universitária no interior do Amazonas. Para tanto, priorizou-se a implantação de cursos de Licenciatura Plena que estivessem diretamente ligados ao desenvolvimento do Ensino Básico e Médio – Ciências (Matemática, Física, Química, Biologia), Língua Portuguesa, História e Geografia – e da Pedagogia, que com a reformulação curricular deveria possibilitar a formação básica de Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, a habilitação integrada de supervisor escolar e orientador educacional e a habilitação de educação na área rural. Além disso, estavam previstas atividades do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE nas localidades e nas microrregiões como uma das diretrizes da política educacional de interiorização da universidade (Barreto, 1989, p. 4-7).

### 2.3.1 NEPE – breve caracterização

Como já enfatizamos, o debate que se desenvolvia na FACED em torno da criação de um núcleo que pudesse estabelecer maior “relação entre a universidade e a sociedade” – tanto no que tange à educação formal quanto não-formal – estava articulado à série de discussões havidas ao longo da década de 80 e 90 sobre a Formação do Educador<sup>54</sup> e foi intensificado a partir da nova administração superior, gestão 89/93, através de discussões sobre a democratização da UFAM, na qual o maior questionamento dirigia-se à função social da universidade e especificamente da FACED, diante da situação social do Estado e das questões postas pelos movimentos sociais no Brasil nos anos 80/90.

Para efetivar o Núcleo na FACED, o grupo de professoras elaborou o “Projeto de Dinamização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE” dentro de um contexto em que ainda estavam sendo conquistadas as “condições objetivas para o exercício da pesquisa e da extensão na FACED/UFAM”. O projeto foi aprovado pelos três departamentos desta Faculdade<sup>55</sup>: Teoria e

---

<sup>54</sup> Sobre o debate que estava ocorrendo nacionalmente em torno da temática da “Formação do Educador,” cf. documentos produzidos pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE (1986).

<sup>55</sup> O Departamento de Teoria e Fundamentos (DTF) aprovou o Projeto de Dinamização do NEPE com a condição de que não houvesse prejuízo das atividades acadêmicas dos professores envolvidos. Ribeiro chama atenção para esse parecer, destacando que “ou as atividades do núcleo de pesquisa proposto poderiam ser ‘prejudiciais’ à academia, ou o núcleo seria uma realidade estranha à Universidade, devendo as professoras envolvidas ocupar-se ‘desta realidade’ fora de seus horários ‘normais’ de trabalho acadêmico. Nesse caso, como entender a aprovação do NEPE?” O departamento de Administração e Planejamento (DAP) aprovou por unanimidade com a indicação de duas professoras para comporem a equipe do núcleo, sem haver referência a sua carga horária. O departamento de Método e Técnica (DMT), por sua vez, aprovou, dando ao parecer caráter de “urgência” devido aos prazos de encaminhamento do projeto ao INEP. No parecer deste Departamento, de 24 de agosto de 1989, sublinhava-se a importância deste para a FACED, uma vez que se caracterizava como um projeto coletivo, e iria envolver todos os departamentos proporcionando maior união em torno das questões comuns. Este Departamento referendou o Projeto de Dinamização do NEPE destacando a perspectiva de grande dinamismo na FACED quando da sua realização. O projeto em questão objetivava catalogar todo o material inserido na temática, uma produção de material rico e variado, com possibilidade de ser usado não só pela comunidade acadêmica, mas também pela comunidade não universitária (Ribeiro, 1995, p. 127).

Como podemos observar, a “luta” pela existência de um projeto ou pela sua realização tem muitas facetas, que vão desde a intenção inscrita na lei que o institucionaliza até a compreensão de múltiplas imbricações que se apresentam na “realidade”, como por exemplo algumas “negações” que contradiziam a intencionalidade de efetivação desse projeto.

O “Projeto de Dinamização do NEPE” baseou suas justificativas nas discussões que vinham ocorrendo na FACED/UFAM sobre a problematização da prática docente e tinha como objetivos:

recolher e catalogar estudos, experiências na área de educação formal, não-formal e informal no município de Manaus;  
 Produzir material escrito e audiovisual, destinado a subsidiar a graduação, a pós-graduação, as licenciaturas e os trabalhos de pesquisa e extensão, assim como os organismos externos à UA, envolvidos com quaisquer modalidades educativas;  
 Avaliar as políticas educacionais voltadas para a Educação de Adultos e, especialmente, para a alfabetização de jovens e adultos trabalhadores (Ribeiro *et al.*, 1989, p. 1).

Foram inúmeras as dificuldades<sup>57</sup> para levar adiante as propostas do núcleo e, principalmente, para se cumprirem todas as metas previstas no Projeto Dinamização do NEPE, mas foge a nossos objetivos descrevê-las e analisá-las. Vale ressaltar que dessas metas, somente a primeira, “recolher e catalogar estudos, experiências e pesquisas na área da educação popular”, foi aprovada pelo INEP, em outubro de

---

<sup>57</sup> Sobre as atividades desenvolvidas por este núcleo bem como sobre suas dificuldades, cf. os “Relatórios de Atividades do NEPE 1989-1990” e tese de doutorado de Ribeiro, 1995, p. 130.

Nesse mesmo ano de 1990, depois de formulado o Projeto de Dinamização do NEPE, realizou-se um seminário com o intuito de estabelecer diretrizes para um “Plano de Ação Conjunta da FACED/UFAM” que tinha em vista as seguintes metas: “a Reformulação do Curso de Pedagogia”, que ainda continuava em discussão; “sistematização, acompanhamento, controle e avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, no qual estava incluída a criação do NEPE. O “Plano de Ação Conjunta da FACED/UFAM” foi realizado pela direção e pelo colegiado do Curso de Pedagogia, com a participação de docentes, discentes e funcionários. Segundo Ribeiro, o Plano procurava “recuperar a experiência dos 25 anos da Unidade, incluindo práticas normatizadas e/ou incorporadas ao cotidiano do trabalho docente, bem como críticas e sugestões, estabelecendo como princípios: a democratização das ações, decisões, relações e informações; a função social da Universidade identificada como compromisso com a maioria da população expropriada dos bens materiais e culturais; a defesa do ensino público, leigo, gratuito e de boa qualidade, do pré-escolar ao superior, acessível a todos os brasileiros; a formação do profissional do ensino articulada à produção acadêmica e à prestação de serviços; o respeito à livre manifestação de idéias, concepções e opção por quaisquer linhas teórico-metodológicas de pesquisa (Ribeiro, 1995).

1990<sup>58</sup>, e materializada no “Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas”. A coleta de dados para efetivação desse catálogo realizou-se nas seguintes instituições: Fundação Educar/AM, Secretarias Municipal e Estadual da Educação e Cultura, e Instituto de Ação Rural do Amazonas (IERAM).

Na Fundação Educar/AM as bolsistas-pesquisadoras também tiveram acesso aos documentos ali gerados, bem como aos documentos produzidos pela instituição anterior - MOBREAL. O objetivo era resgatar a história de ambas, já extintas, buscando compreender como elas haviam tratado a questão da alfabetização de jovens e adultos.

Nas Secretarias Municipal e Estadual da Educação e Cultura, as bolsistas-pesquisadoras levantaram informações sobre os graus de ensino desde a pré-escola até o 2.º grau. Foram obtidos, então, dados sobre o número e a situação das escolas e dos professores, bem como os índices de analfabetos das redes públicas e particulares, com estimativas que vão até o ano de 1992.

No Instituto de Ação Rural do Amazonas (IERAM), as bolsistas-pesquisadoras levantaram dados sobre a experiência desse órgão na capacitação e titulação de professores leigos do interior do Estado do Amazonas nos últimos dez anos. Em 1987, seu diagnóstico mostrava que “41,74% dos professores rurais não haviam concluído a 4ª série do 1.º grau e somente 12,17% tinham o 1.º grau completo”. O IERAM realizou, ainda, o cadastramento e mapeamento da rede física escolar nas zonas rurais do Estado do Amazonas, que compreendeu apenas 14 dos 62 municípios devido principalmente às dificuldades geográficas e à carência de recursos humanos e financeiros.

Foi feito também um levantamento de informações sobre o trabalho pedagógico efetuado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural - EMATER/AM. Além da catalogação dessas experiências foram catalogados programas e filmes dos arquivos da

---

<sup>58</sup> Para maiores detalhes sobre a coleta realizada pelo NEPE, cf. “Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas” (1992) e Ribeiro, 1995, p. 133-7.

Televisão Educativa (TVE/AM) e da produção teórica em educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e do Instituto Tecnológico do Amazonas – UTAM (Ribeiro & Mello, 1992).

A partir desses levantamentos de informações nas diversas instituições citadas, o NEPE buscou desenvolver um de seus objetivos: o de articulação com as escolas de 1.º e 2.º graus e com algumas entidades e instituições de educação popular. Destacaremos, a seguir, algumas dessas atividades realizadas em 1989 e 1990. Porém, ao fazer isso, nosso objetivo é apenas registrá-las de forma sintética, como suas realizações iniciais.

Em primeiro lugar, o NEPE procurou aproximar-se do Instituto de Educação do Amazonas (IEA), que naquele momento também voltava-se para a reflexão sobre sua estrutura curricular. Os técnicos educacionais desse Instituto estavam na fase de elaboração de uma proposta de curso Pedagógico ou Magistério (2.º grau), em quatro anos, com habilitações em alfabetização e pré-escolar, adiantando-se a algumas discussões que ocorriam para a elaboração da proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Realizaram-se alguns encontros e o NEPE se fez representar na I Semana de Educação do IEA através de palestra proferida por sua coordenadora (em 23/10/1990) intitulada “Retrospectiva histórica da legislação de 1.º e 2.º graus e suas relações com a nova LDB”. Em segundo lugar, o NEPE promoveu articulações<sup>59</sup> com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB/ Regional Norte) através de algumas pastorais de cunho popular, como a Pastoral Operária (PO), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), e com entidades como o Fórum Permanente de Debates sobre a Amazônia (FORAM), do qual passou a fazer parte juntamente com entidades sindicais educativas e associativas. Desenvolveu também atividades em conjunto com a Coordenação das Organizações

---

<sup>59</sup> Cf. Ribeiro, 1995, p. 159.

Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)<sup>60</sup> e com o Movimento de Educação de Base - MEB<sup>61</sup> (existente em Manaus desde a década de 60).

O NEPE passou a desenvolver uma dinâmica de ações respondendo ao aumento significativo de demandas que chegavam a todo o momento. Nessa fase, viu-se obrigado a enfrentar grande diversidade de temas e a atender as reivindicações das mais diversas comunidades, instituições e entidades. Diante disso passou a se pôr as seguintes questões: como trabalhar com os professores da rede pública de ensino? com os trabalhadores nos sindicatos? os estudantes e professores indígenas da região? com as mulheres? os ribeirinhos no alto Solimões e as comunidades da periferia de Manaus? Com vontade política de atender a essas demandas, o Núcleo gerava na FACED/UFAM momentos de grande efervescência expressos nas diversas reuniões de departamentos e conselho departamental e nas inúmeras controvérsias sobre as ações que vinha desenvolvendo. Segundo Martins,

vários rótulos eram utilizados para fazer referência ao NEPE, visto que, além das professoras coordenadoras, que possuíam titulação<sup>62</sup>, a maioria dos professores(as) que integravam o NEPE eram recém-concursados(das). Com este discurso da desqualificação, tentavam nos imobilizar e, através das estruturas departamentais, vetar a disponibilidade de carga horária para inviabilizar a participação dos professores nas atividades do Núcleo (Martins, 1995, p. 4).

---

<sup>60</sup> Ribeiro detalha a articulação estabelecida entre o NEPE e a questão indígena. Ver: RIBEIRO 1995, p. 159 – 165).

<sup>61</sup> O MEB - Movimento de Educação de Base é uma entidade ligada à CNBB. Trabalha na área de educação e presta assessoria às organizações dos movimentos sindicais e populares. No interior do Amazonas, o MEB possui oito equipes, que atuam no interior do Estado desde a década de 60. O MEB atuou em 14 municípios do Amazonas e mesmo após o golpe militar de 1964 não interrompeu completamente suas atividades, trabalhando ao menos em três municípios do Amazonas: Parintins, Tefé e Coari (MEB, 1991).

<sup>62</sup> No final de 1990, somente a professora Cidúlia Mello possuía título de mestre. Naquele momento já se encontravam afastadas do Núcleo, por diversos motivos, as professoras Esther Mendes Ferreira (transferida para a Universidade de Brasília), Theodósia Sofia Lobato Correia (fazendo o curso de Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais) e Marlene Ribeiro (transferida para a Universidade Federal de Santa Maria). Quanto às demais, Alice Régis era especialista e Ana Cristina Fernandes Martins e Ronney da Silva Feitoza eram recém-concursadas.

Em todo esse processo, conforme a autora, clareavam-se as divergências, definiam-se as conflitantes visões do ser humano, de mundo e de educação e explicitavam-se as opções político-partidárias. Os membros do núcleo defendiam uma prática baseada em uma proposta pedagógica “libertadora” e “progressista”, divergindo assim das práticas tradicionais de alguns professores e professoras da UFAM que apresentavam “discursos avançados, mas práticas tradicionais e autoritárias”. Diante destes, as ações do NEPE se mostravam sistematicamente desqualificadas pela falta de titulação de seus membros (ibid., p. 4).

Apesar dessas divergências internas, o NEPE continuava desenvolvendo suas atividades, porém sem a necessária legitimação institucional. A equipe que fazia parte do Núcleo na época reconhecia o quanto era importante institucionalizá-lo para que melhor pudesse agir. Veremos em seguida como ocorreu esse processo.

Também, cabe destacar que o Núcleo se constitui por professoras e bolsistas que tinham um certo envolvimento com os movimentos populares, a Igreja Católica, as comunidades Eclesias de Base (CEBs), associações de moradores, etc. Este perfil marcou as diversas ações desencadeadas.

### **2.3.2 Processo de institucionalização do NEPE (1991)**

Os membros do Núcleo compreendiam que sua institucionalização significava assegurar o espaço conquistado<sup>63</sup>. E foi com base na Resolução 012/91<sup>64</sup> que se instituiu oficialmente o NEPE na Faculdade de Educação, em novembro, através da

---

<sup>63</sup> Pelo fato de ainda não estar institucionalizado, os componentes do NEPE passaram a ter receio dos problemas que tinham de enfrentar, ou melhor, sentiam-se fragilizados a cada dificuldade que se apresentava no cotidiano das instâncias acadêmicas. Sobre essa questão Martins destacava que “sentíamos medo das dificuldades, medo da perda do espaço de amorosidade, criatividade, companheirismo, solidariedade, de convicções ideológicas partilhadas, de estudo, de trabalho, de confiança, enfim, de tudo que havíamos construído democrática e coletivamente num espaço em que exalava no ar, a alegria da descoberta dos conteúdos aos quais não tínhamos acesso na sala de aula (...). Ficava claro que precisávamos reagir diante das dificuldades para que o medo não nos paralisasse, e assim, fortalecer nossa disciplina intelectual” (Martins, 1995, p. 4-5).

<sup>64</sup> A Resolução 012/91 do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFAM estabelece normas de distribuição de carga horária para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.



Resolução n.º 001/1991 do Conselho Departamental. Para dar continuidade às suas atividades, foi elaborado um Regulamento Interno contendo as diretrizes de suas ações<sup>65</sup> e suas relações interinstitucionais. Segundo Ribeiro,

parecia a toda equipe do núcleo que a institucionalização era condição *sine qua non* para sua continuidade, especialmente por duas razões. A primeira, pelas reações que o NEPE, vinculado ao Projeto de Reformulação já analisado, iria desencadear. A segunda, porque suas ações, seus projetos de pesquisa, de extensão e assessorias precisariam ser respaldados por algum instrumento legal que justificasse, também, a distribuição das atividades docentes nos departamentos da FACED (Ribeiro, 1995, p. 141).

Nesse contexto é importante lembrar as duas Resoluções da FACED que tratam do NEPE. A de n.º 001/91, assinada pelo Conselho Departamental da FACED/UFAM em 01/11/91, institui o NEPE, e a Resolução 004/92 aprova o seu Regulamento considerando o “disposto no artigo 2.º da Resolução” n.º 001/91<sup>66</sup>. Levando em consideração especialmente os cursos e projetos de alfabetização de adultos, a equipe procurou deixar claro, no “Regulamento/92”<sup>67</sup>, seu “compromisso com as camadas populares”, direcionando suas ações para a temática da “educação popular”. Consta do Regulamento do NEPE, capítulo I, artigo 1.º e 2.º, que ele tem por finalidade:

---

<sup>65</sup> Sobre o Processo de Institucionalização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais - NEPE, cf. Ribeiro, 1995.

<sup>66</sup> Segundo Ribeiro, “essa Resolução restringe-se a responder a um ofício de professoras, reduzindo a criação do Núcleo a um mero ato burocrático e retirando-lhe o caráter político de conquista de um grupo de pessoas que pensava diferente a universidade e que teve forças para materializar essa idéia. A autora destaca, ainda, que nas Resoluções 001/91 e 004/92 não há a justificativa da necessidade de criação de um núcleo de pesquisa na Faculdade de Educação, apesar de a análise de documentos feita na reconstrução da prática docente ter apontado para essa necessidade” (Ribeiro, 1995, p. 146).

<sup>67</sup> Cf. NEPE, Regulamento do Núcleo de Estudo, Experiências e Pesquisa Educacionais, aprovado pelo Conselho Departamental da FACED em 18/08/1992.

- constituir-se em instrumento articulador entre a Universidade do Amazonas, instituições, entidades e experiências nacionais e internacionais, voltadas para a temática da educação popular, sendo suas as ações realizadas primordialmente na região Amazônica;
- caracterizar-se em uma atuação orgânica e articuladora com os órgãos sociais e comunitários no campo da educação popular, realizando pesquisas e sistematizando experiências educacionais, através de uma equipe interdisciplinar e multiprofissional;
- organizar-se aglutinando professores de institutos e Faculdades da Universidade do Amazonas, profissionais de outras instituições públicas ligados à educação, grupos sociais de organizações não-governamentais e alunos bolsistas dos diferentes cursos da universidade (NEPE, 1992a, p. 1).

Consta também do Regulamento, capítulo II, a especificação das seguintes atividades:

- I - aglutinar estudos, experiências, conhecimentos com a finalidade de fornecer subsídio técnico-científico aos educadores, pesquisadores, instituições e entidades que atuam na área de educação popular;
- II - fortalecer o ensino, a pesquisa e a extensão, concernente ao compromisso social da universidade, estimulando e realizando produção teórica e a geração de novas experiências no âmbito da Educação Popular e ampliando canais de articulação interdisciplinar com a graduação e a pós-graduação;
- III - intercambiar informações, experiências, produção teórica com instituições e entidades em nível nacional e internacional;
- IV - assessorar grupos e entidades interessadas em desenvolver projetos de pesquisa, ensino e extensão, bem como outras ações voltadas para o movimento popular, no campo da Educação, priorizando as demandas de qualificação de educadores e de novas metodologias de ensino e ação social educativa;
- V - realizar e estimular pesquisas no âmbito da Educação Popular, que permitam ampliar a produção de conhecimentos sobre a realidade educacional da Região Amazônica;
- VI - propor convênios com instituições afins, para realização de pesquisas, prestação e recebimento de assessoria, junto a organismos e grupos que trabalhem com educação, priorizando a Educação Popular (ibid., p. 1-2)<sup>68</sup>.

O Regulamento também propõe que não só os professores e professoras da FACED<sup>69</sup> mas também de outros cursos e representantes dos movimentos populares

---

<sup>68</sup> Cf. Ribeiro, 1995.

<sup>69</sup> Os professores da FACED, para poderem se vincular ao NEPE, deveriam primeiramente aprovar seus projetos nos Departamentos aos quais estivessem vinculados e, posteriormente, no Conselho Departamental.

poderiam vincular-se ao NEPE, através das instâncias de gestão e execução de projetos. O Regulamento possibilita que, além dos docentes, também os “discentes e representantes dos movimentos populares coordenem o núcleo”. Consta do capítulo III, art. 6.º: “São eleitores e elegíveis os participantes orgânicos incorporados ao NEPE, há no mínimo um (1) ano, observadas as avaliações globais do Colegiado Deliberativo sobre o seu trabalho” (NEPE, 1992a, p. 4).

Na aprovação do Regulamento, esse ponto, bastante polêmico e por muitos considerado “populista”, levantou oposições e movimentos contrários, inclusive entre os docentes e a direção da FACED. Entretanto, naquele momento essa proposta parecia, aos membros do NEPE, um grande avanço político. Assim, em um clima de euforia na qual as instâncias estavam absolutamente confusas e pouco identificadas, aprovou-se essa proposta. E a despeito de haver um grupo contrário à aprovação do núcleo<sup>70</sup>, elaborou-se um regulamento que aprovava até mesmo esse ponto, questionável aos olhos de muitos.

O NEPE recebia várias influências do momento de democratização de diversos aspectos da vida social pública do país, principalmente dos espaços acadêmicos: eleição para reitores, chefes de departamentos, diretores de escolas e presidentes. Acreditava-se que o fato de haver representantes eleitos garantiria significativas transformações. Hoje, o caráter idealista dessa posição já é reconhecido por alguns membros do NEPE, principalmente porque cresce a compreensão de que a redemocratização de espaços não passa necessariamente pelo fato de que lideranças populares venham a coordenar um núcleo oficialmente ligado à universidade.

Outra controvérsia envolvendo o NEPE foi a Portaria n.º 020 /92, que nomeava a coordenação do Núcleo. Na realidade, não estava explicitado com clareza quem de fato poderia nomear a coordenação, uma vez que no Regulamento existia um

---

<sup>70</sup> Desde o início, esse foi um Regulamento controverso, principalmente no momento de sua aprovação no Conselho Departamental da FACED/UFAM. Por isso, a equipe do NEPE organizou-se para que no dia da aprovação do Regulamento alunos, professores, e representantes dos movimentos populares participassem da reunião do Conselho Departamental.

artigo sobre sua autonomia para eleger a coordenação e determinar sua forma de organização, que incluía docentes e discentes de outros institutos e representantes de movimentos populares, todos com possibilidade de votar e de ser eleitos. Essas e outras contradições explícitas no próprio Regulamento do NEPE contribuíam para que o processo de sua institucionalização na FACED/UFAM fosse muito tenso. Não obstante as dificuldades, esse ato foi efetivado através da Resolução 001/91. Destaca Martins que

a luta pela manutenção do espaço, legalmente aprovado pelas instâncias deliberativas mais importantes, foi um dos primeiros passos para a conquista de nossos direitos enquanto estudantes, professores, pesquisadores e, pela defesa da comunidade que junto conosco busca a transformação de suas condições básicas de subsistência e assegurar os seus direitos, que, mesmo constitucionalmente existentes, não são plenamente exercidos (Martins, 1995 p. 5).

### **2.3.3 Atividades desenvolvidas pelo NEPE a partir de sua institucionalização**

A institucionalização do NEPE permitiu sua efetivação como núcleo temático de educação popular, conforme a proposta da equipe que o coordenava na época, desenvolvendo-se através das atividades de pesquisa e extensão<sup>71</sup> e do assessoramento a iniciativas de entidades diversas que se encontravam ligadas aos movimentos populares. Assim, atuou em diferentes frentes e desenvolveu diversos projetos, priorizando três áreas: educação de adultos, educação pública e educação indígena. Dentre eles, destacamos:

---

<sup>71</sup> Apesar do NEPE estar oficialmente regulamentado na FACED, não é citado nas suas comissões de pesquisa e extensão (Resoluções 003 e 005/92) da FACED. Havia uma certa tensão nas relações entre as instâncias acadêmicas (Conselho Departamental, Direção, Departamentos) e o Núcleo. Isso nos leva a questionar se o NEPE realmente se constituía em um espaço considerado importante para os diferentes grupos que compõem a FACED/UFAM. Sem dúvida, é uma questão polêmica, que nos leva a refletir sobre com quais questões objetivas o NEPE contava para desenvolver suas ações.

- Curso pré-vestibular alternativo (desenvolvido no bairro Petrópolis-1991/1996 e no bairro Compensa-1993/1996);
- Projeto alternativo de educação da comunidade de São Francisco através de subprojetos na área de lazer, higiene e saúde, musicalização, horta comunitária e artes cênicas (1992);
- Projeto alternativo de educação Raio de Luz, através de subprojetos de dança e alfabetização de adultos na comunidade “São Lázaro”(1993/1996);
- Cursos de alfabetização de jovens e adultos - “Método Paulo Freire”(1990/1996);
- Projetos de extensão de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva popular desenvolvido nos bairros periféricos de Manaus (1992/1996): Zumbi dos Palmares II (1992), Compensa II (1992/1996), São Lázaro (1993/1996), Glória (1994/1996), Santo Agostinho (1996) e Colônia Antônio Aleixo (1996).

Aprofundaremos os projetos cuja temática compõe o objeto desta pesquisa no capítulo seguinte.

O Núcleo tanto prestou assessoria quanto promoveu encontros com diversas entidades que trabalham com movimentos sociais e educação e com o movimento indígena<sup>72</sup>. Com relação a esta última atividade, cabe registrar que em 1993 foi

---

<sup>72</sup> Foram inúmeras as atividades do NEPE nesta área, o que nos impossibilita de citar todas aqui. No entanto, apenas como ilustração, mencionamos : assessoria à Comissão Pastoral da Terra – CPT(1990), participação com representação no Fórum Estadual de Defesa do Ensino Público e Gratuito (1990); assessoria e capacitação de pessoal que trabalha com crianças e adolescentes no Centro Social N. S. das Graças - (Manaus/ 1993); assessoria em educação à Federação de Assistência Social e Educacional – FASE e Fórum Permanente de Debates na Amazônia – FORAM, para a elaboração de material pedagógico em Educação Ambiental (1992/1995); assessoria a diversos encontros dos estudantes indígenas do Amazonas (1991 a 1996); Seminário “Comunidade Participativa (Município Anori/AM - 1995), Encontro de Educadores Populares da Comunidade de Nova Esperança (Município Autazes/AM - 1995); encontros, seminários com entidades como Centro de Defesa dos Direitos Humanos – CDDH, Associação dos Educadores Católicos – AEC e líderes comunitários, MEB/AM e outras mais.” (NEPE, 1990/1995).

assinado um convênio entre a Universidade Federal e o Centro Magüta<sup>73</sup>, que teria duração de quatro anos e seria destinado à elaboração e execução do “Programa de Capacitação de Professores Tikuna Bilíngües para o Magistério em nível de 2.º grau”. O programa tinha como coordenação a Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngües (OGPTB) e o Centro Magüta, sendo que a coordenação das atividades na UFAM seria de competência do Núcleo<sup>74</sup> (NEPE, 1993a, p. 18).

Outra atividade também importante para o núcleo foi a “I Mostra de Trabalhos do NEPE”, realizada em 27 de novembro de 1992, quando foi assinado um convênio entre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)<sup>75</sup> para o desenvolvimento de atividades na área da

---

<sup>73</sup> O Centro Magüta é uma organização não-governamental - ONG, criada em 1986 por pesquisadores ligados ao Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que já há algum tempo vem trabalhando junto ao povo Tikuna (índios da região de Benjamim Constant/AM) com Antropologia e Educação. O nome Magüta na língua Tikuna significa “o primeiro povo”, “descendente de peixes”, “povo pescado”. Significa também “tirar algo da água”, elemento muito comum na região onde vive. O Centro Magüta funciona numa sede simples. Seu objetivo é desenvolver estratégias para tratar com a FUNAI e fazer trabalhos, com a participação dos índios, que tenham retorno para eles. A criação do Centro junta-se à luta pela demarcação de terras indígenas. Tendo obtido uma portaria para delimitação de suas áreas, os índios Tikuna começaram a preocupar-se com outras questões como saúde e educação. A diretoria do Centro Magüta, em 1992, era quase toda constituída de índios Tikuna. Em Educação, a preocupação do Centro Magüta tem sido a formação de professores e a produção de material didático. O Centro possui um museu que já sediou cursos de alfabetização e confecção de material didático em língua Tikuna. Os cursos foram ministrados por professores da UNICAMP/SP. Em 1992, a Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngües, constituída de aproximadamente 170 professores, estava muito preocupada com a formação de professores em nível de 2º grau (Ribeiro, 1995).

<sup>74</sup> A coordenação desse projeto era parcial e estava sob a Coordenação Geral da OGPTB e do Centro Magüta. Uma das tarefas do NEPE era indicar, aglutinar, formar uma comissão interdisciplinar com professores dos diversos departamentos da universidade para viabilização, elaboração e execução do Programa de Capacitação de Professores Tikuna em nível de Magistério, a ser realizado no município de Benjamim Constant/AM. Houve muitas controvérsias no desenvolvimento desse projeto, levando o NEPE, em 1995, a desvincular-se dele (NEPE, 1995b, p. 14).

<sup>75</sup> A necessidade de tal convênio surgiu devido à assessoria que o Núcleo da PUCCAMP, através do prof. coordenador César Nunes, prestava ao NEPE desde 1991 e à necessidade de o Núcleo articular-se com outros núcleos, estabelecendo relações universitárias. A partir deste convênio (1992/1994) foi possível o NEPE programar um curso sobre “Os Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação, objetivando trabalhar a formação de seus membros” (1994), que se desenvolveu em dois módulos e foi ministrado pelos professores César Nunes e Sílvio Gamboa, ambos da PUCCAMP (NEPE, 1993b).

educação, envolvendo especialmente os núcleos de pesquisa em educação das duas universidades. A minuta do convênio foi discutida e reelaborada com a participação da equipe do NEPE. Paralelamente a esse evento, estava ocorrendo o Congresso de Iniciação Científica da UFAM, onde o NEPE apresentou o relatório final de seus projetos de pesquisa, desenvolvidos através do Programa de Iniciação Científica, com bolsistas dos diversos cursos da universidade. Os projetos de iniciação científica<sup>76</sup> desenvolvidos pelo NEPE foram:

- Retrospectiva Histórica da Educação Pré-Escolar no Amazonas (1992/1993);
- Educação do Pré-Escolar no Estado do Amazonas: uma abordagem metodológica (1993/1994)<sup>77</sup>;
- Livro Didático Alternativo de Ciências: uma abordagem de conteúdos experimentais práticos para a 5ª série do 1.º grau (1992/1993)<sup>78</sup>;
- O Ensino de Ciências: uma proposta metodológica para o 1.º Grau (1993/1994);

---

<sup>76</sup> Cf. relatórios dos projetos/NEPE (1992-1996) e também Ribeiro, 1995, p. 171-6.

<sup>77</sup> Este Projeto de Iniciação Científica teve como objetivo: “detectar o início de educação pré-escolar institucionalizada no Estado, identificando os fatores que contribuíram para a expansão histórica e contextualização dentro das necessidades específicas da população, buscando dados e informações junto às instituições SEDUC, SESI, CASA DA CRIANÇA”. No ano subsequente o projeto deu continuidade à pesquisa, ampliando seus objetivos, a saber: “detectar as diferentes metodologias desenvolvidas na Educação pré-escolar institucionalizadas no Estado do Amazonas; analisar as propostas pedagógicas aplicadas no decorrer da história até o ano de 1993, com vistas ao desenvolvimento da Educação pré-escolar; desenvolver uma nova proposta metodológica com base na análise dos dados coletados ou alternativas para a melhoria do entendimento pré-escolar em nosso Estado” (NEPE, 1993a).

<sup>78</sup> Este Projeto de Iniciação Científica “foi buscar sua justificativa na situação de marginalidade do ensino de Ciências Naturais, a qual se evidenciava principalmente nas seguintes observações: condições de infra-estrutura das escolas, capacitação dos professores e vínculo entre o currículo obrigatório e as questões colocadas pela experiência de vida dos alunos. Afirmava a necessidade de uma consciência científica e propunha-se a trabalhar com professores das 5.ª séries do 1º grau de quatro escolas públicas situadas em bairros de periferia de Manaus”, nos bairros Santo Agostinho, Lírio do Vale, Nova Esperança e Alvorada I (Ribeiro, 1995, 173).

- Brigada de Alfabetização: alternativas em alfabetização de adultos (1991-1992);
- Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Educação Popular como Contribuição para os Movimentos Populares (1992/1993);
- Compensa II e Zumbi II: as diversas faces da organização comunitária (92/95);
- Violência e Educação: um estudo sobre a questão da depredação física da escola (1994/1995)<sup>79</sup>.

Outra atividade desenvolvida pelo Núcleo foi o “Seminário Regional sobre a Política de Alfabetização e de Formação do Educador-Alfabetizador”<sup>80</sup>, realizado em 1992 juntamente com Faculdade de Educação e com outros setores da Universidade do Amazonas, como a Pró-Reitoria de Extensão, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e a Organização Universitária Interamericana – OUI. Este evento teve como objetivo avaliar a Política de Formação do Alfabetizador e propor novas diretrizes, entre outros. Consta no *folder* que “a Universidade do Amazonas enquanto instituição geradora do conhecimento, reconhece o seu compromisso com os segmentos sociais marginalizados do direito de ser alfabetizado. O analfabetismo é um problema que resulta da exclusão de uma expressiva parcela de cidadãos de seus direitos civis e políticos” (UFAM, 1992b).

---

<sup>79</sup> Este Projeto de Iniciação Científica teve como objetivos “discutir educação e violência, enfocando o problema da depredação do patrimônio físico da escola; compreender as relações de poder na escola em sua pertinência ao problema estudado” (NEPE Relatório, 1995b).

<sup>80</sup> Consta do *folder* do Seminário a seguinte programação: conferências com os temas “O compromisso da Universidade Brasileira na Formação do Educador-Alfabetizador” (Reitor Eduardo Coelho - CRUB); “As Universidades Amazônicas e a Problemática do Analfabetismo” (Reitor Marcus Barros - UFAM); “Contextualização Histórica da Sociedade Brasileira, a Escola Básica e o Analfabetismo” (Prof. César Nunes - PUC-Campinas), “A Formação do Educador-Alfabetizador: Teoria e Prática da Alfabetização” (Profª. Telma Weisz- ASHOCA.VITAE.FDE); mesas-redondas com os temas “A Alfabetização no Contexto Regional - Relatos de Experiências” (diversos expositores) e “Experiências sobre a Formação de Alfabetizadores na Amazônia” (diversos expositores); palestras como Relato da Experiência do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa - Ação de Porto Alegre (GEEMPA- Profª. Esther Grossi ); trabalhos de grupos como “Diretrizes e Políticas para a Formação de Alfabetizadores” (discussão e apresentação das conclusões dos grupos de trabalho) (UFAM, 1992b).



A temática deste Seminário de alguma maneira articulava-se, mesmo que de forma mediada, ao contexto do momento no que se refere ao analfabetismo. Por exemplo, no âmbito internacional havia a preparação da Conferência em Nova Délhi, e no nacional elaborava-se o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993). Em 1994 surgiam as diretrizes para uma política de educação de jovens e adultos.

O Seminário visava discutir esse problema e suas especificidades na região Norte, contando com a participação de professores e estudantes universitários e dos sistemas estaduais e municipais de ensino, além de educadores e entidades ligadas ao movimento de educação popular.

Como indica o quadro geral, o Núcleo foi criado e institucionalizado em um contexto histórico específico, marcado por muitos debates em relação à educação em geral e à educação de jovens e adultos em particular. Surgiam naquele momento muitas questões sobre a problemática do analfabetismo que demandavam soluções concretas ao sistema educativo. A Universidade, no final da década de 80 e início dos anos 90, conforme mencionamos, passava por modificações em sua proposta curricular. E foi nesse contexto que o Núcleo iniciou suas atividades – cursos, assessorias, projetos, seminários – tratando de “dar respostas” às demandas da época, considerando de vital importância a “organização das comunidades” para que elas pudessem “transformar a realidade”; expressando assim, um caráter político nas suas ações.

Por outro lado, o conteúdo com que o Núcleo se identificava - a educação popular - é de uma complexidade tal que, junto com os outros fatores, gerou os mais variados conflitos. Basta lembrar as controvérsias sobre a relação da universidade com a alfabetização de jovens e adultos. A universidade deve ou não dar resposta a essa “demanda social”, e em caso positivo, como poderia fazer isto? Alfabetizando os adultos e jovens analfabetos, ou formando futuros educadores para atuar nessa área?

A diversidade de elementos que determinaram a criação do NEPE fez com que ele fosse colocado como “ponto” ou centro de polêmicas tanto em seu interior como fora dele, fato que marcou, profundamente, uma de suas práticas: a alfabetização de jovens e adultos.

*Logo, logo, muitos de nós estavam nas favelas, morros, mangues e bairros da periferia. Numa gota de gramática, um mar de entusiasmo. A crença era uma só: sem pensar e compreender as razões e conseqüências de nossas ações não somos livres. Disto não arredávamos o pé, você sabe, mestre Paulo, você sabe. Nossa meta era o gênero humano. Mas não um gênero humano abstrato, enquadrado em catecismos de um partido único ou submisso a burocracias corruptas e totalitárias, cujos sonhos terminam onde começam os muros, os gulags, as políticas secretas, os cães de fronteira e as metralhadoras. O gênero humano, o mestre insistia, estava ali, na sala de aula, nos encontros associativos, nas discussões sobre higiene, educação e trabalho, nas festas em conjunto e nas conversas atentas com os mais experientes que, por terem vivido mais, eram escutados e não desprezados como "velhos", candidatos ao asilo, aos grupos da terceira idade ou a macabros risos televisivos das melancólicas tardes de domingo. Era assim que imaginávamos a convivialidade, a lealdade, a amizade, a cortesia, a dignidade e a honra num Brasil de todos e para todos.*

*Jurandir Freire Costa (1997)*

## CAPÍTULO III

### A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO NEPE (1990-1996)

#### 3.1 INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, nossa preocupação foi a de caracterizar o NEPE através de uma breve contextualização histórica para assim podermos introduzir especificamente as práticas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas pelo Núcleo, isto é, os cursos de capacitação, os projetos de iniciação científica e os projetos de extensão.

Neste, a intenção é avançar um pouco mais na discussão sobre a temática da alfabetização de jovens e adultos descrevendo a constituição destas práticas. Primeiramente, faremos uma exposição dos cursos realizados pelo NEPE na área de alfabetização de jovens e adultos, acompanhando o movimento de relações que estabeleceram entre as instituições educativas - formais e não-formais - e a universidade. Em seguida apresentaremos os projetos de iniciação científica do Núcleo, destacando, porém, apenas aqueles relacionados à área de alfabetização. Finalmente indicaremos os projetos de extensão específicos desta área nos distintos bairros em Manaus.

A divisão deste capítulo – primeiramente os cursos de capacitação “Método Paulo Freire de alfabetização de adultos”, depois os projetos de iniciação científica e por fim os projetos de extensão - serve apenas para efeito de exposição, já que o Núcleo desenvolvia de forma paralela tanto estas quanto outras atividades, que não cabe mencionar aqui. O que queremos mostrar é a complexidade das experiências que estavam acontecendo simultaneamente e que evidenciam uma concepção de ensino, pesquisa e extensão bastante determinada. Isto é, tanto a pesquisa quanto a extensão

parecem ter assumido um corte marcadamente de ensino, embora com claro compromisso político.

Para iniciarmos, uma pergunta: o que levou o NEPE a voltar-se para a educação de jovens e adultos? Analisando alguns documentos do Núcleo depreende-se que seus membros, em sua grande maioria, perceberam a gravidade da problemática do analfabetismo em Manaus e reclamavam da universidade uma intervenção efetiva para reverter esse quadro. Essa preocupação traduzia, em termos do NEPE, os debates sobre a alfabetização realizados no contexto internacional, continental e nacional. Como vimos, no início da década de 90 era expressivo o número de analfabetos nos países da periferia do capitalismo, e as cifras do analfabetismo (963 milhões da população a partir de 15 anos) constituíam dados alarmantes que exigiam pronta ação. Nesse quadro, vários setores educacionais, inclusive as universidades públicas, como instituições de grande relevância e inserção social, são convocadas a pensar em soluções e a atuar para a resolução da problemática.

A Universidade do Amazonas e, especificamente, a Faculdade de Educação, não estavam alheias a estes debates. Vimos, no processo histórico de constituição do Núcleo, que ele surgiu das discussões sobre a necessidade de se repensar a reformulação do curso de Pedagogia, ou melhor, de se repensar a formação de educadores, articulando-a com os problemas colocados pela maioria da sociedade<sup>81</sup>. As idealizadoras e membros do Núcleo também consideravam que os Cursos de Formação de Educadores – Pedagogia e Licenciaturas da Universidade do Amazonas - não possuíam, em suas propostas curriculares, nenhuma disciplina que incluísse a discussão sobre o analfabetismo e acentuavam a necessidade de investigação desse problema e de inseri-la nos currículos daqueles cursos. O Núcleo considerava ainda que, apesar das diversas “campanhas para a erradicação do analfabetismo” já

---

<sup>81</sup> Ver a respeito o capítulo I deste trabalho, item “Projeto de Dinamização do Núcleo de Estudos, Experiência e Pesquisas Educacionais – NEPE”.

desenvolvidas em distintos momentos históricos, as mudanças efetivas eram pouco observáveis.

E nem poderia ser diferente, já que esse problema não poderia ser resolvido tão-somente com “campanhas”. Consideramos, como já mencionamos, que o analfabetismo articula-se ao conjunto de mediações de uma estrutura social excludente, que inviabiliza o acesso à leitura e à escrita a um significativo número de seus cidadãos.

O NEPE compreendia também que a formação de profissionais para atuar na alfabetização de jovens e adultos era uma lacuna existente e que diante dos altos índices de analfabetismo no País e principalmente no Estado do Amazonas<sup>82</sup> necessitava ser preenchida. Entretanto, um dos principais problemas enfrentados foi a ausência de pessoas com formação específica na área, tanto dos professores que constituíram o Núcleo quanto dos alunos que a ele se agregaram. Na realidade, este grupo era composto, de um lado, por professores oriundos de áreas de atuação profissional não diretamente ligadas à alfabetização de jovens e adultos e, de outro, por alunos oriundos de diversos cursos, alguns dos quais não pertenciam sequer aos cursos de Licenciaturas.

Diante dessa situação, o NEPE foi obrigado a enfrentar as seguintes questões: como inserir a educação de jovens e adultos nos currículos dos cursos com condições de realizar uma formação efetiva de pessoas para atuar na área? Em que instâncias se dariam esses Cursos de Formação de Educadores? Nas escolas de 1.º e 2.º graus? Nos movimentos populares? Na universidade? (Martins, 1995, p. 4).

Tendo o Núcleo se constituído para ser o espaço articulador entre a universidade e outras instâncias relacionadas a educação de jovens e adultos, como movimentos populares e escolas de 1.º e 2.º graus (NEPE, 1992a), uma das suas primeiras ações foi a organização de cursos de capacitação de educadores que já atuavam ou que fossem atuar em distintas comunidades em trabalhos de alfabetização, tanto em instituições formais como não-formais.

---

<sup>82</sup> Segundo o Censo Demográfico do IBGE (1991) o n.º de pessoas não alfabetizadas era de aproximadamente 32.768.578 e no Estado do Amazonas 601.416 para uma população de aproximadamente 2.200.000 habitantes, de que quase 40% estava na condição de analfabetismo.

O Núcleo optou por recuperar, como referencial teórico, a proposta político-pedagógica de Paulo Freire justamente por estar trabalhando na educação de jovens e adultos na perspectiva popular. Paulo Freire foi reconhecido pelos membros do NEPE por sua grande contribuição e experiência nesta área, motivo por que os cursos denominaram-se “Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, os quais, no processo da própria prática do Núcleo, foram constituindo a base “filosófica” dos projetos de extensão desenvolvidos nos diversos bairros na área de alfabetização de jovens e adultos.

### **3.2 CURSOS DE CAPACITAÇÃO “MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS” (1990-1996)**

Entre 1990 e 1996 o NEPE realizou 12 cursos, atendendo a uma demanda diversa entre instituições formais e entidades populares no Município de Manaus. Cabe lembrar que em 1992 esses cursos estenderam-se para o interior do Estado do Amazonas, especificamente para os municípios de Parintins e Coari.

O NEPE passou a realizar esse tipo de curso de capacitação como uma forma de atender à problemática da educação de jovens e adultos na cidade de Manaus e aos interesses de pessoas que pretendiam criar núcleos de alfabetização nos bairros da periferia da cidade, como também atender às necessidades daquelas que estavam assessorando atividades populares e ainda pretendiam capacitação nessa área (NEPE, 1991).

O atendimento dessa demanda foi possibilitado em função dos próprios objetivos do NEPE que eram os seguintes:

Capacitar alunos bolsistas do NEPE/FACED, bem como participantes do movimento popular que irão trabalhar com grupos de alfabetização de adultos em comunidade de Manaus e em outros municípios do Amazonas; compreender a proposta de alfabetização de adultos baseada na concepção teórico-pedagógica de Paulo Freire; estabelecer relação da prática pedagógica com a dimensão político-social proporcionando a conscientização dos participantes; possibilitar reflexão sobre a prática pedagógica subsidiando o trabalho com a alfabetização de adultos (NEPE, 1994, p. 1).

Uma vez anunciados esses cursos às diversas entidades e instituições formais e não-formais, houve uma procura bastante intensa, o que levou o NEPE a estabelecer, como um dos critérios, que a participação nesses cursos deveria se restringir a pessoas ligadas à educação de jovens e adultos.

Em relação à programação do curso – elaborada pelo professor Nestor Deitos<sup>83</sup>, o qual trabalha com o ensino de 1.º grau e com o movimento popular em Altamira (PA) – dividia-se em sessões teóricas e práticas. A primeira tratava da vida e obra de Paulo Freire e aspectos de seu método, em especial o conceito de “idéia-força”, que encerra uma concepção de ato educativo, de cultura e de história. Tomando por referência a compreensão que Freire faz dessas dimensões, o professor Deitos destaca:

*Todo ato educativo deve ser antecedido por uma profunda reflexão sobre a pessoa humana e sobre o meio em que vive, ou melhor, sobre o contexto social. Tal ação deve levar homens e mulheres a comprometerem-se, inserindo-se em uma organização social, podendo ser ela: o movimento sindical, o movimento de mulheres, as comunidades eclesiais de base (CEBs), os partidos etc. Compreende-se também que na medida em que há uma reflexão sobre a pessoa, sobre o meio em que vive o ser humano, este pode encontrar resposta aos desafios e portanto criar cultura fazer história e a sociedade pode ir se transformando. A educação em seus métodos, programas, conteúdos, permite que*

---

<sup>83</sup> O professor Nestor Deitos é mestre em Educação Popular pelo Instituto La Salle de Ensino Superior de Canoas (Rio Grande do Sul) e há vários anos vem desenvolvendo um trabalho que vincula a alfabetização de adultos com a organização de seringueiros analfabetos na região de Altamira/PA. Foi convidado pelo Núcleo por sua vasta experiência no âmbito da Alfabetização de Jovens e Adultos na proposta metodológica de Paulo Freire.

o homem chegue a: constituir-se como pessoa; transformar a sociedade; estabelecer relações de reciprocidade e solidariedade.

A *Cultura* é compreendida como todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do Homem, por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros Homens.

A *História* é compreendida como uma cadeia contínua de épocas caracterizadas, cada uma delas, pelas aspirações, necessidades, valores e temas em processo de realização. Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a captar esses temas, essas aspirações e as tarefas que supõem sua realização, e nessa mesma medida o homem participa de sua época contribuindo com novas formulações (NEPE, 1990a).

Ao enfatizar essas dimensões, o curso visava desenvolver uma educação que fosse “autêntica” e que não subjugasse e nem domesticasse homens e mulheres, mas que os libertasse e os auxiliasse a tomar “consciência da realidade” e de sua própria capacidade para “transformá-la”.

Ainda nessa primeira parte tratava-se das “fases do Método Paulo Freire”: “descoberta do universo vocabular”, “seleção das palavras geradoras” e “elaboração de fichas indicadoras”.

Descoberta do universo vocabular: compõe-se de um conjunto de palavras mais usadas pelos integrantes do grupo com o qual se trabalha. São palavras do cotidiano, as mais ligadas à vida e à realidade do grupo, inclusive expressões, gírias que também são aproveitadas. Pode-se descobrir estas palavras através da convivência com o grupo, com a presença do alfabetizador em reuniões, festinhas, celebrações, visitas, etc. Como ainda, no trabalho inicial de coordenação motora e de estudos das vogais.

Seleção das palavras geradoras: as palavras geradoras são extraídas do universo vocabular e possuem importante significado para os alunos que constituem o grupo de leitura. Pode-se dizer que as palavras geradoras são portadoras de carga emocional - , ou melhor, são as que tocam mais o grupo, no que tange a sua questão existencial. Há três critérios básicos para a escolha das palavras geradoras: as de riqueza silábica (aquelas que apresentam duas ou mais novidades); as de dificuldades fonéticas (aquelas que contêm estes fonemas: nh, lh, x, ch, ss, sc, ç, z, j, g, rr, mp, mb) e as palavras ligadas à vida do grupo (que possam provocar maior discussão. Palavras de conteúdo prático). (idem)



Para trabalhar as palavras geradoras selecionadas o curso sugeria “a criação de situações existenciais típicas” - dinâmica de grupo proposta para provocar discussão e debate, dramatização, poesia, música, diálogo, histórias e cartazes. O curso recomendava também que o educador elaborasse fichas indicadoras com a palavra que seria trabalhada e outras fichas com as sílabas das palavras geradoras.

Outro item que compõe a sessão teórica, denominado “os atos concretos de estudo de uma palavra”, constituía-se de:

- projeção da situação: através da dinâmica de grupo escolhida - dramatização, música, projeção de slides, etc. – com duração de 3 a 5 minutos e a partir da vivência dos alunos;
- debate: momento dos alfabetizados se expressarem sobre o tema suscitado pela palavra geradora. O papel do alfabetizador era estar atento para as colocações dos alfabetizados lançando desafios a fim de estabelecer as possíveis mediações entre a palavra e a vivência num contexto mais amplo de discussão;
- análise: responsabilidade do alfabetizador, nesse momento, ele articula as idéias soltas no debate com questões mais amplas da conjuntura nacional e até mesmo internacional, articula também estas idéias com questões históricas (quando necessário), com isto, procura fazer com que o grupo veja saídas, soluções, etc. ;
- laço semântico: passagem da palavra em forma de ilustração/fotografia, para outro tipo de representação - palavra de forma escrita. É um ato de ligação, um sinal que tem um significado, algo que seja possível de visualizar e relacionar com a palavra estudada;

- apresentação da palavra isolada: de forma cursiva e de imprensa e em seguida a apresentação da palavra separada em sílabas para a formação de palavras e frases (idem).

Segundo as orientações do Curso, este “método” é uma possibilidade de exercer a criatividade vinculada à realidade do aluno. Não há uma cartilha a seguir, mas cada grupo vai, no processo, formulando sua própria cartilha. Através desse método se objetivava garantir e estimular a participação e a manifestação das idéias, além de valorizar a vivência do aluno.

No último aspecto da sessão teórica o conceito de alfabetização é trabalhado através de dinâmica de grupo. Para efeito de ilustração, destacamos a síntese produzida pelos participantes no Curso de 1990. Segundo eles, a Alfabetização

- É um processo contínuo que vai além da aquisição e mecanização de códigos que possibilitam a leitura e a escrita, abrindo caminhos para que o educando assuma criticamente sua cidadania, interagindo na sociedade da qual faz parte, contribuindo, assim, para a sua transformação.
- É um processo contínuo que envolve não apenas codificar e decodificar símbolos, mas sobretudo atuar como cidadão livre e consciente de seus direitos (idem).

Com relação à 2.º parte do curso – sessão prática – o professor realizava uma demonstração de uma aula, além de confecção de material que seria utilizado no trabalho com as turmas de alfabetização de jovens e adultos e simulações de aulas de alfabetização pelos alunos.

A tabela que segue demonstra os diferentes cursos realizados pelo NEPE entre 1990 e 1996.

Tabela 2. Cursos de capacitação desenvolvidos pelo NEPE (1990- 1996)

Ano	Período	Carga-horária	Curso	Local	n.º de inscritos	Participantes	Professor
1990	30 de novembro a 04 de dezembro	45h	I Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos	Manaus	21	Professores da rede estadual e municipal de educação de adultos	Nestor Deitos
1991	16 a 23 de abril	45h	II Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos	Manaus	39	Representantes: SESI; Sindicatos dos professores de 1.º e 2.º graus e metalúrgicos; DEMEC; CEBs/AM; Fórum da Amazônia; CCDH/AM; Pastoral Operária; ICHL; FACED (alunos da graduação e mestrado); Projeto Brigada da Alfabetização	Nestor Deitos
1991	15 a 19 de novembro	60h	III Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos	Manaus	35	Representantes: associações de moradores; pastorais; CEBs; CDDH/AM; SEMED; SEDUC; DEMEC; escolas alternativas; paróquias, dioceses; FACED; ICHL (alunos que eram ao mesmo tempo professores da rede estadual e municipal de educação envolvidos em movimentos e centros populares).	Nestor Deitos
1992	21 a 27 de março	60 h	IV Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos	Manaus	26	Representantes: FACED; ICHL; Centros Comunitários; Associação de Moradores; professores de 1.º e 2.º graus da rede estadual e municipal	Nestor Deitos
1992	25 de abril a 11 de maio	60 h	V Curso de Capacitação Método Paulo Freire	Manaus	13	Bolsistas da Universidade do Amazonas e representantes das associações de moradores	Membros do NEPE
1992	13 a 21 de junho	50 h	VI Curso de Alfabetização Método Paulo Freire (I etapa)	Coari	52	Representantes: movimento popular; pastorais; associação de moradores; CDDH/AM; professores da rede estadual e municipal; estudantes de magistérios	Professores do NEPE
1992	02 a 07 de agosto	60 h	II etapa do VI Curso de Alfabetização Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos	Coari	10	Monitores que iriam trabalhar nos núcleos de alfabetização	Prof. do NEPE

1992	15 a 20 de junho	60 h	VII Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (I etapa)	Parintins	22	Monitores do MEB que iriam iniciar trabalho com alfabetização de adultos e representantes da associação de mulheres	Membros do NEPE
1993	24 a 28 de agosto	60 h	VIII Curso Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos	Parintins	22	Os mesmos	Prof. do NEPE
1993		40 h	IX Curso de capacitação de Adultos na perspectiva freireana	Manaus	08	Bolsistas de extensão dos projetos de alfabetização de jovens e adultos do NEPE	Membros do NEPE
1994	21 a 30 de março	40 h	X Curso Método Paulo Freire de Alfabetização	Manaus	17	Bolsistas dos projetos de extensão; lideranças comunitárias e representantes das AEC/AM	Membros do NEPE
1995	02 a 11 de maio	45 h	XI Curso de Alfabetização na Perspectiva de Educação Popular	Manaus	07	Bolsistas dos projetos de extensão	Membros do NEPE
1996	09 a 04 de março	56 h	XII Curso de Alfabetização de Adultos na Perspectiva Freriana	Manaus	38	Bolsistas dos projetos de alfabetização de jovens e adultos do NEPE; alunos da FACED; representantes de organizações comunitárias; SEMED; SEDUC	Nestor Deitos

Fonte: NEPE, Relatórios dos Cursos de Capacitação “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” (1990-1996)

Em relação à denominação dos cursos, nos relatórios do NEPE (1990 a 1996) não existe uma idéia unificada sobre o termo “Método Paulo Freire”. Alguns vão denominá-lo de “Proposta Metodológica de Freire”, outros de “Passos Utilizados na Alfabetização de Adultos”. Não há muita clareza sobre a referência correta a tal capacitação. Apesar das divergentes opiniões em relação a denominação sobre a natureza da proposta de Paulo Freire para a educação de adultos e, especificamente, para a alfabetização, compreendemos que o NEPE utilizava e denominava seus cursos de capacitação de “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”, embora existissem algumas modificações, como por exemplo nos cursos IX, XI, XII, conforme podemos verificar na tabela acima.

Podemos situar esta divergência também entre os autores em âmbito nacional. E aqui vale a pena um pequeno parêntese em nossa discussão sobre o NEPE para uma rápida visita a este debate. Barreto (1986), por exemplo, considera que um dos grandes equívocos criados no Brasil em relação a Paulo Freire foi o de imaginá-lo como um inventor de um método de alfabetização: o famoso “Método Paulo Freire”. Para o autor,

Paulo Freire nunca foi nem pretendeu ser um metodólogo, sua contribuição é filosófica e pedagógica, sua grande preocupação relaciona-se com a questão da produção do conhecimento e o ato de conhecer não se dar através de um método. Método não cria conhecimento. No entanto, não é difícil identificar a origem do equívoco que identifica Paulo Freire com um método de alfabetização (Barreto, 1986, p. 3).

O equívoco que identifica o pensamento de Paulo Freire com um método específico de alfabetização talvez se deva a diversos fatores, entre os quais, como indica Barreto, a experiência de Freire com alfabetização em Angicos (RN) em 1963, que foi divulgada como um trabalho de alfabetização que apresentava rapidez no resultado e crescimento da consciência política daqueles que estavam sendo alfabetizados: a chamada “conscientização”. Continua o autor:

Paulo Freire começa a tornar-se conhecido pela opinião pública como o ‘inventor’ de um método de alfabetização meio milagroso. Não só alfabetizava em 40 horas (o que, para um país com um contingente de analfabetos tão grande como o nosso, seria uma mão na roda), como ainda tornava os alfabetizandos ‘conscientizados’ (o que representava uma atração especial para as esquerdas) (ibid., p. 4).

Lembra ainda o autor que a partir dessa experiência e de muitas outras, não só no Brasil como em outros países, o nome de Paulo Freire foi sempre identificado com a alfabetização de adultos. Segundo Barreto, a experiência em Angicos (RN) levou Paulo de Tarso, Ministro da Educação em 1963, a convidar Paulo Freire para assumir a direção do Plano Nacional de Alfabetização criado pelo Ministério de Educação. A partir daí seu nome sempre apareceu ligado às campanhas de alfabetização de adultos.

Em outros países, como Chile, Suíça, África, Nicarágua, Freire – já no exílio – contribuiu efetivamente em campanhas para erradicação do analfabetismo e trabalhos de alfabetização.

Barreto segue sua análise afirmando:

Mais curioso do que esta interpretação de Paulo Freire como metodólogo, é o que se entende como sendo o ‘Método Paulo Freire’. Existem os que acreditam estar usando o ‘método’ por utilizarem ‘slides’. Outros, por estarem reunindo-se em círculos. Alguns por usarem palavras geradoras e promoverem discussões. Outros por estarem silabando palavras. Estas simplificações procuram reduzir o pensamento de Paulo Freire a uma receita ou a quase uma liturgia que convenientemente aplicada redundará em um ‘milagre’; uma alfabetização consciente em curto espaço de tempo.

Tais simplificações ignoram ou se esquecem que estas técnicas são meros instrumentos (e nem sequer são os únicos) que servem ou deveriam servir a uma filosofia. Mais ainda, podem servir tanto a um pensamento conservador como progressista. Usar palavras e decompô-las em sílabas para alfabetizar não foi uma descoberta freireana. Certamente antes dele muitos educadores e educadoras sem nenhuma afinidade com as suas idéias cansaram de alfabetizar crianças silabando palavras.

Um exemplo mais recente disto pode ser observado no MOBRAL<sup>84</sup> da época da ditadura que utilizava estas técnicas e nem por isso estava com o pensamento de Paulo Freire (ibid., p. 5-6).

---

<sup>84</sup> A sigla MOBRAL quer dizer Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado através do art.3.º da Lei 5.379, de 1967, teve por objetivo promover a alfabetização funcional (aquisição e aplicação prática dos códigos de leitura, escrita e cálculo, a partir das situações de vida dos educandos) e a educação continuada de adolescentes e adultos, na qual não somente a regularização da escolaridade, mas também ações profissionalizantes. Tinha como princípios básicos: Participação Comunitária, Globalização, Integração e Descentralização. O MOBRAL funcionava através de diversos Programas, como o Chamado *Programa de Educação Supletiva*, e dentro destes havia alguns projetos, tais como o *Projeto de Alfabetização Funcional – PAF*, o qual possibilitava a aquisição das técnicas de leitura, escrita e cálculo e sua aplicação na rotina diária; *Projeto de Educação Integrada – PEI*, que atuava em desenvolvimento através de convênios com Secretarias Estaduais, Municipais e Entidades, contribuindo o MOBRAL com material didático, treinamento e gratificação dos monitores, com carga horária de 720 horas, de 8 a 10 meses, onde os conteúdos trabalhados correspondiam às quatro primeiras séries do 1.º grau; *Projeto de Autodidatismo – PAD*, com método de aprendizagem sem o acompanhamento do professor, destinava-se inicialmente à capacitação de monitores do MOBRAL e ex-alunos da *Alfabetização Funcional*; *Projetos na Área de profissionalização* – Projeto de Educação Comunitária para o Trabalho: oferta de cursos livres; articulação com entidades de treinamento profissional; Balcão de empregos e serviços; oficinas comunitárias; Programa de Educação Pré-Escolar: atendia crianças na faixa de 4 a 6 anos. Sua implantação era desejável quando havia a possibilidade de absorção pelo sistema de ensino, na rede escolar de primeiro grau. O MOBRAL possuía, ainda, ações nas seguintes áreas: Educação Sanitária - saúde, higiene e alimentação; Cultura; Ações integradas com entidades em nível nacional, local, mediante negociações formais e informais (Ribeiro, M. *et al.*. Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas. NEPE/ FAGED/UFAM. Manaus/Am. p. 200-1).

O autor destaca ainda que ao desenvolver sua reflexão sobre a alfabetização Freire não partiu do zero - ele foi influenciado pelo conhecimento disponível na época, conhecimento filosófico, psicológico e pedagógico por ele recriado no confronto com a prática que estava desenvolvendo. Nas palavras de Barreto,

ao combinar recursos metodológicos existentes com sua forma de pensar, Paulo Freire certamente criou respostas adaptadas às situações concretas de realidade em que tinha de trabalhar. Isto, contudo, não significa que ele tenha se transformado em um especialista em alfabetização de adultos ou um metodólogo da aprendizagem do código escrito.

A alfabetização de adultos nada mais é do que uma das atividades educativas em que seu pensamento pode contribuir. E esta contribuição não se restringe à metodologia usada em Angicos, na África ou no Chile. Estas metodologias são apenas a ponta visível do *iceberg* que está sustentada por uma visão ampla da educação e uma opção política que caracterizam o pensamento freireano. As técnicas e métodos utilizados devem ser coerentes com este pensamento pouco importando se já foram usados anteriormente ou não (*idem*).

Para Barreto, talvez se possa afirmar que a proposta de Paulo Freire foi muito mais a possibilidade de se pensar o fenômeno educativo do que estabelecer um método de alfabetização. Destaca também que, no conjunto das contribuições freireanas à causa popular, a alfabetização de adultos representa uma parcela muito menos significativa do que as demais.

Porém, autores como Ana Maria Freire (1996), Carlos Brandão (1989 e outros, ao escrever sobre o autor, falam de um “Método Paulo Freire”, mesmo não o considerando um ponto absoluto na obra de Freire. Para Brandão, “a questão é que Paulo Freire não propôs um método entre outros. Um método psicologicamente diferente ou melhor. Antes de fazer isso ele investiu aos brados com uma educação, contra outras (...), ele imaginou criar uma ferramenta que ajudasse o homem a começar pelo começo, por um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler-e-escrever” (Brandão, 1989, p. 16).

Por sua vez, Ana Maria Freire afirma que

o ‘método’ obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo (...) Em suma, o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política (Freire, 1996, p. 39).

O próprio Paulo Freire, em seu livro “Conscientização” (1980, p. 41-56) ao trabalhar seu processo metodológico, o denomina de “Método”; no entanto, posteriormente ele afirma em uma entrevista que

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político de outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar (...) eu prefiro me compreender como um homem curioso e pesquisador de uma certa concepção democrática, radical e progressista de prática educativa (Freire apud Pelandré, 1998, p. 298).

Voltemos porém aos cursos do NEPE. No período de realização do 1.º e do 2.º cursos, o NEPE ainda não havia sido instituído oficialmente na Faculdade de Educação. Conforme já vimos, nesse mesmo ano (1991) deu-se sua institucionalização e a aprovação de seu “Regulamento”. Foi definido como “Núcleo de Educação Popular”, uma especificidade indicada pela prática que vinha desenvolvendo junto aos movimentos e organização de setores populares<sup>85</sup>.

Por se definir como “Núcleo Temático de Educação Popular”, o NEPE passou a delimitar seus objetivos no intuito de atender à demanda específica de pessoas ligadas aos movimentos populares, delineando seu curso de capacitação “Método

---

<sup>85</sup> Cf. Capítulo II desta dissertação.



Paulo Freire” , menos articulado às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação<sup>86</sup>, e mais ligado a grupos e organizações não-formais que desenvolviam trabalhos com jovens e adultos das classes populares na periferia de Manaus. Isto ocorre a partir IV curso, quando iniciam os projetos de extensão nos bairros periféricos de Manaus, iniciativa que indica uma tentativa do Núcleo em relacionar esses cursos com a prática efetiva da alfabetização.

Podemos assinalar que esta delimitação de ações constituiu uma mudança importante, visto que o NEPE passou a se caracterizar como um espaço que tinha a possibilidade de uma “atuação orgânica e articuladora com os órgãos sociais e comunitários no campo da educação popular” (NEPE, 1992a).

É assim que a temática da Educação Popular foi a perspectiva adotada pelo Núcleo para definir seu campo de ação no que se refere à educação de jovens e adultos. Segundo Huidobro, as décadas de 70 e 80 marcam uma época em que se começou a falar mais em “educação popular”, e o termo “popular” definia uma opção política explícita com clara “conotação de classe”. A educação é concebida como uma alternativa possível de mudança social, acreditava-se na organização dos setores populares para que estes chegassem a ser sujeitos conscientes e organizados e a partir desta possibilidade mudar as estruturas da sociedade (Huidobro, 1994, p. 58). O NEPE de alguma forma tomou como suas essas propostas.

O próprio Freire, num artigo intitulado Educação de Adultos Hoje: algumas reflexões, salienta que “a educação de adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular” e que a EDA vai se movendo nessa perspectiva popular “na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras” (Freire, 1993, p. 27). O autor destaca que os conteúdos e os procedimentos didáticos devem contemplar a cotidianidade do meio popular, considerando que a educação de adultos, transformada

---

<sup>86</sup> Foge aos limites desta pesquisa aprofundar as razões desta decisão adotada pelo Núcleo, porque teríamos que entrar numa discussão a que não nos propusemos, que é a relação entre a universidade e o Estado e entre o NEPE e o Estado.

em educação popular, amplia o campo da primeira e incluiria diversas áreas que não estariam contempladas (saúde primária, educação de base em profissionalização, etc.) no termo educação de adultos (ibid., p. 28).

Embora sem pretender uma análise mais profunda gostaríamos de indicar que a questão da terminologia é complexa e abarca distintos aspectos e dimensões. Segundo explica Torres,

é possível afirmar que há um conflito terminológico. Alguns termos que poderiam ser considerados como semelhantes, sinônimos ou relacionados à educação de adultos, incluem: educação não-formal, educação à distância, educação aberta, educação contínua, educação permanente, educação extra - escolar ou educação popular. É fundamental classificar precisamente, de uma perspectiva teórica e não somente como um exercício taxionômico, os diferentes sujeitos de estudo na educação de adultos e modos relacionados. Isso levará, de alguma maneira, a estudos comparados mais significativos tão necessários na educação de adultos (Torres, C., 1994, p. 262).

Para outra autora, Sirvent, no contexto dos anos 80, em especial a partir de 1983-1984, existiu a inquietude e a busca sobre o significado da relação entre educação popular e democracia. A autora salienta que foi crescendo a revalorização da democracia como tal, fato que era impensável na década de 60, quando se desprezava a democracia formal e o discurso teórico referia-se à “democracia real”, marcado por uma visão de mudanças na sociedade como sendo revolucionárias (Sirvent, 1994, p. 195-6).

O Núcleo, como já vimos, surgiu dentro de um forte debate em relação ao tema educativo – que se consolidava desde o final dos anos 70 e ao longo dos anos 80 na luta pelo estado de Direito no País - , num processo de construção democrática em que a participação da sociedade civil e das diferentes organizações eram fundamentais. O entendimento da possibilidade de atuação a partir da perspectiva popular visava - a partir do trabalho educativo, em especial nos setores populares, em que se resgata o sentido político da vida cotidiana das comunidades – que as mudanças e a

transformação social eram factíveis. Neste sentido a nomeação do Núcleo e a delimitação das suas atividades respondem a um momento histórico específico em que estavam também presentes as necessidades postas pela realidade do Amazonas e de Manaus.

Após a tentativa de entender um pouco a perspectiva que sustenta a prática do Núcleo, passamos a pontuar, de modo geral, as avaliações feitas pelos participantes desses cursos. Observamos que como um todo essas avaliações foram positivas e não continham o debate que estava se dando no campo da alfabetização de jovens e adultos na perspectiva popular. Mas não poderia ser diferente, pois os relatórios realizados pelo Núcleo eram claramente laudatórios. Os aspectos mais importantes e que estiveram presentes em todas as avaliações foram: a dinâmica utilizada pelo professor-ministrante, as discussões e reflexões coletivas, o comprometimento dos educadores, a ênfase na importância dos cursos e do método aplicado, a necessidade de valorização e conscientização do aluno alfabetizando, a contribuição da Universidade do Amazonas para a área de educação de jovens e adultos, etc. (Relatórios dos Cursos, 1990 - 1996).

Outro aspecto sublinhado pelos participantes nas avaliações finais dos diversos cursos era a concepção de que, no ato de alfabetizar, tanto o aspecto pedagógico quanto o político estão imbricados e fazem parte do mesmo processo, e portanto não há educação e nem alfabetização de adultos neutra. A idéia geral foi a de que uma pessoa alfabetizada não é somente aquela que sabe ler e escrever, mas a que compreende a realidade e o que pode fazer para transformá-la. Também falava-se em um alfabetizador que tivesse o compromisso de levar o grupo a “criar consciência crítica”, “engajar-se em movimentos populares”, “acreditar que era possível transformar a realidade que vivia”, etc.

O Núcleo também acreditava que através dos cursos os alunos poderiam ter clareza do projeto político-pedagógico que ele propunha. Isto era evidenciado no conteúdo de seus Cursos. Acreditava-se, ainda, que o trabalho com a alfabetização na prática poderia ampliar a visão crítica, tanto do alfabetizador, quanto daquele que está

aprendendo a ler e a escrever. Isto poderia manifestar-se através de seu compromisso e engajamento nos movimentos e organizações populares. Assim, para aqueles que desejavam iniciar o trabalho nas comunidades os cursos eram incentivadores, e serviam para multiplicar essa experiência de modo que outras pessoas também pudessem iniciar o trabalho como alfabetizadores em seus bairros.

Ribeiro indica que esses cursos deram origem aos projetos de alfabetização de adultos nos bairros Zumbi dos Palmares II e Compensa (mencionados mais adiante), “em que foi possível começar a testar (sic!) e avaliar a metodologia utilizada para alfabetização e o quê do aprendizado feito nos cursos poderia ser aplicado no trabalho com analfabetos dos bairros periféricos de Manaus” (Ribeiro, 1995, p. 153-4).

Não obstante os relatórios indicassem que as orientações dos Cursos de capacitação “Método de Paulo Freire” estivessem presentes - de forma significativa e relevante - em todos os projetos de extensão realizados pelo NEPE nos anos subsequentes, constituindo-se em principal referencial teórico dos alfabetizadores, e atribuísem aos Cursos grande importância, eram evidentes os limites. Entretanto, em seu Relatório de Consultoria (1993) Ribeiro destaca que

o curso sobre o Método Paulo Freire de Alfabetização por si só não garantia a capacitação para alfabetizar, porque é baseado numa realidade diferente. (...) Os bolsistas [de extensão] partiam para uma experiência real, como se fosse uma aventura, muitas vezes num bairro desconhecido, sem possibilidades de testar a preparação recebida no Curso, e sem uma orientação mais sistemática (Ribeiro, 1993, p. 25).

Indubitavelmente os cursos por si sós não garantiram a capacitação para alfabetização, como bem afirma a autora. Mas gostaríamos de ir um pouco além dessa afirmação. Para entender a complexidade da formação começaremos por pontuar alguns aspectos que possam nos ajudar a melhor compreender o problema.

É notável a falta de avaliações adequadas que mostrem a natureza e as características das atividades educativas dentro da educação popular, principalmente o

papel do educador nesse campo. No Simpósio “Educação Popular na América Latina: A teoria na prática” se assinala que existem “dois tipos de experiências educativas” que por sua vez definem diferentes papéis para o educador. Uma enfatiza a “animação” e o educador assume o papel de “facilitador”. Em outras se enfatiza a capacitação e o educador assume o papel de formador. Neste último o educador é um especialista. Deve conhecer a matéria que trabalha: pesquisar e acrescentar seu conhecimentos recorrendo à ciência ou às análises aprofundadas de sua própria prática (Cf. Educação Popular., 1994, p. 287).

Também se recomenda a superação da “base de animação” para passar a outra etapa de formação e capacitação, em que o educador assuma um rol “especializado”. Deve haver maior transparência na relação educativa, com metas e seqüências bem explicitadas.

Na mesma linha de pensamento, Torres salienta que a formação dos docentes ocupa um lugar prioritário: “Se faz indispensável repensar globalmente os estreitos esquemas de capacitação que vem operando, ampliando sua concepção a uma autentica estratégia de formação que supere ações isoladas e pontuais, os aspectos meramente metodológicos ou técnicos, e também a árida reprodução de teorias e ideologias que vêm mostrando seu esgotamento.” (Torres, R. 1994, p. 242).

Para outro autor, Remedi, a formação docente em geral está ligada ao processo pelo qual o educador descobre a finalidade de seu fazer, a racionalidade do ato educativo. O educador começa a descentrar-se de si mesmo indo ao encontro dos outros e a significar seus atos em função deles (Remedi apud Lorenzatti, 1997, p. 59).

Lorenzatti acrescenta que a formação docente é muito mais que “atualização” ou “aperfeiçoamento”, já que estas seriam, segundo a autora, etapas posteriores para “repensar” e “redefinir” conceitos já trabalhados (ibid., p. 59).

Como já vimos, uma das preocupações esboçadas pelos membros do Núcleo era a falta, nos currículos dos cursos de Pedagogia, da temática da EDA. Neste sentido, os cursos de capacitação também surgem como uma instância na área de educação de

O tema da formação de educadores é importante na educação em geral e na educação de jovens e adultos em particular. Talvez os avanços possíveis para superar uma capacitação pontual e transitória na preparação dos alfabetizadores seja potencializar uma formação que integre a formação específica na área EDA incluindo-a numa perspectiva de formação contínua que acompanhe os processos de alfabetização na prática educativa.

Isto permitiria superar a dicotomia de experiência versus conhecimento ou a dissociação teoria-prática. Neste sentido, a prática é visualizada como fonte de interrogação para desenvolvimentos conceituais de pesquisa em diferentes campos, por exemplo a relação alfabetizador-alfabetizando, processos de aprendizagens dos adultos, currículo, relação com outras áreas de conhecimento, entre outros.

### **3.3 PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1991 - 1995)**

No desenvolvimento de seus projetos de iniciação científica<sup>87</sup>, contou o NEPE com o incentivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Amazonas - PIBIC<sup>88</sup>/CNPq. No entanto, “a exigência do título de mestre restringia a possibilidade de aprovação dos projetos de pesquisa pelos departamentos e pelo Conselho departamental, uma vez que uma grande parte dos professores possuíam apenas o curso de especialização, e o ingresso de professores novos, a partir de 1990 (...) estes professores não possuíam nem este último curso” (Ribeiro, 1995, p. 170).

---

<sup>87</sup> Segundo Ribeiro é considerável o número de bolsas concedidas à Faculdade de Educação, que passou de duas em março de 1990 para 11 em março de 1992 (sendo nove do NEPE) (Ribeiro, 1995, p. 170).

<sup>88</sup> Este Programa está ligado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação – Departamento de Apoio à Pesquisa.

Essa era a realidade da Universidade do Amazonas naquele momento. A proposta de pesquisa coletiva do Núcleo, pois, era uma alternativa àquelas professoras-auxiliares de ensino em estágio probatório, que compunham o NEPE, para serem aceitas como orientadoras de projetos de iniciação científica. Os primeiros projetos foram aprovados sob a coordenação e supervisão da professora Cidúlia Melo, com mestrado, possibilitando que as novas professoras fossem introduzidas nesta atividade acadêmica. Com o afastamento das professoras tituladas para outras universidades, conforme mencionamos no capítulo anterior, esta atividade ficou fragilizada, uma vez que quase todos os membros do NEPE estavam em vias de formação.

Para o objetivo deste item, apresentaremos três projetos de iniciação científica que de uma forma ou de outra se relacionaram com os Cursos “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. São eles:

**Tabela 3.** Projetos de iniciação científica desenvolvidos pelo NEPE

Projeto	Ano	Orientador	Formação/ Qualificação	Bolsista/ Pesquisador	Formação
Brigada de Alfabetização: Alternativas Metodológicas em Alfabetização de Adultos	1991/1992	Cidúlia Mello	Mestra em Educação	Maria do Socorro Nascimento	Pedagogia
A Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Educação Popular como contribuição para os Movimentos Sociais	1992/1993	Ana Cristina Martins Ronney Feitoza	Graduadas em Pedagogia	Iêda Fernandes Maria Aparecida Araújo e Elenira Alfaia	Pedagogia
Compensa II e Zumbi II: as diversas faces da organização comunitária	1993/ 1995	Bernadette Grossi	Especialista em Antropologia	Luiz Fernando Santos Nadya Ramos Maria da Conceição Morangueira Carmem Marques Ricarda Pinho	Ciências Sociais

Fonte: NEPE. Projetos de Iniciação Científica (1992-1995)

O projeto de pesquisa do NEPE, intitulado “Brigada de Alfabetização: Alternativas Metodológicas em Alfabetização de Adultos”, visando investigar o Programa “Brigada da Alfabetização”<sup>89</sup> desenvolvido pela SEMED no ano de 1989, traçou seus objetivos no intuito de estabelecer uma comparação entre a metodologia e as ações desse Programa e a proposta metodológica de Paulo Freire<sup>90</sup> (Nascimento, 1992a, p. 2-3).

O relatório dessa pesquisa indicou que a “Brigada de Alfabetização” tinha como objetivo propiciar aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema regular de ensino técnicas de ler, escrever e contar, visando situações que favoreceriam a prática dos valores culturais, sociais e políticos. Esse projeto era justificado pela SEMED como “um projeto de educação alternativa, de cunho democrático e popular, que envolvia a própria comunidade do alfabetizando e do alfabetizador na ação do projeto”, baseado na proposta pedagógica de Paulo Freire (Nascimento, 1991a, p. 1-9).

No entanto, o relatório concluiu que o desenvolvimento dessa experiência contradizia os seus objetivos, visto que:

- Havia insuficiente capacitação dos monitores na proposta do Método Paulo Freire.
- O trabalho da “Brigada de Alfabetização” estava mais próximo da proposta do Mobral do que mesmo da proposta pedagógica de Paulo Freire.

---

<sup>89</sup> De acordo com Nascimento, no projeto “Brigada de Alfabetização” existia um total de 21 núcleos (assim eram chamados os grupos de alfabetização, ou melhor, as salas de aula nos bairros), mas foram pesquisados apenas quatro, visto encontrarem-se em pleno desenvolvimento de suas atividades no momento da pesquisa. Alguns não foram pesquisados em razão de estarem em processo de inscrição dos alunos no período da pesquisa de campo, e em outros o acesso foi difícil devido à distância (Nascimento, 1992b, p. 17).

<sup>90</sup> Para a realização dessa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados: questionários aplicados aos técnicos e monitores, destinados à identificação e verificação da capacitação recebida para atuar na “Brigada de Alfabetização”; entrevistas com os alunos, destinadas à identificação das características sócio- econômicas e culturais dos mesmos, mediante roteiro de entrevista; observação do processo ensino-aprendizagem, destinada à obtenção de descrições do trabalho realizado nos “núcleos da Brigada”, mediante roteiro (Nascimento, 1992b, p. 17-8).



- A maioria dos monitores não tinham participação efetiva no movimento popular, o que dificultava a sua atuação politizadora e coerente com a proposta freireana.
- Os materiais didáticos utilizados eram contrários à proposta do método porque traziam materiais prontos (apostilas) e não seguiam as fases indicadas.

Ainda consta no relatório que, a partir dessa pesquisa, o NEPE (leia-se a bolsista) colocou-se à disposição para a instrumentalização técnico-política dos monitores da “Brigada de Alfabetização”, dando assim um caráter utilitário à sua pesquisa, uma vez que, no seu entendimento, os conhecimentos por ela produzidos poderiam de alguma forma contribuir para a solução de problemas relacionados à alfabetização dos adultos na periferia de Manaus (Nascimento, 1992b, p. 22). Não obstante o desejo revelado pela bolsista, nenhum trabalho efetivo com os monitores da “Brigada de Alfabetização” foi registrado no Núcleo.

Podemos intuir pela leitura do relatório que a pesquisa considerava as contribuições teóricas por ela produzidas suficientes para transformar a realidade do analfabetismo nos bairros periféricos de Manaus. Contudo, somente a “intenção” ou o “desejo” de modificar a realidade não bastam para que isso seja efetivado. Por certo, os avanços teóricos que surgem no processo da pesquisa ajudam a melhor entender o complexo movimento da realidade em questão, e é nessa relação teoria-práxis que as condições objetivas vão se manifestando.

De todo modo, muitos aspectos levantados pela bolsista nesta pesquisa - tais como capacitação insuficiente e frágil, a não-inserção dos alfabetizandos e alfabetizadores nos movimentos populares - também marcaram a prática do NEPE nos projetos de extensão nos anos posteriores, os quais veremos mais adiante.

O segundo projeto de pesquisa, intitulado “A Alfabetização de Adultos na Perspectiva da Educação Popular como Contribuição para os Movimentos Sociais”, objetivava “verificar se as experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas no bairro São José III, pela Comissão Estadual do Solo Urbano<sup>91</sup>, estavam contribuindo para a organização popular”. E ainda:

- promover o registro dessa experiência na periferia de Manaus;
- analisar a metodologia utilizada pelos educadores da Comissão Estadual do Solo Urbano no processo de alfabetização de adultos;
- identificar dificuldades enfrentadas;
- apontar possíveis contribuições oferecidas por essa experiência;
- examinar a participação dos alfabetizados no processo organizativo junto à Comissão Estadual do Solo Urbano e fora dela, em outras instâncias organizativas (Martins et. al., 1992, p. 1-2).

Em razão de vários problemas enfrentados, esse projeto passou a ser realizado em outro bairro da periferia de Manaus, salvaguardados porém os objetivos

---

<sup>91</sup> A equipe do NEPE propôs esta pesquisa por entender que era importante registrar o trabalho da Comissão Estadual de Solo Urbano em Manaus, onde os problemas sociais decorrentes do processo acelerado de urbanização não deixavam à população outras alternativas senão a luta pela reforma urbana que vinha se constituindo em todo o Brasil em uma das lutas intensas do movimento popular na década de 80 (NEPE, 1992, p. 4). Nos relatórios das bolsistas não consta nenhuma explicação sobre a Comissão Estadual do Solo Urbano (em que se constitui, quais seus objetivos, que tipo de trabalho realizava, em função de que foi criada, etc.); somente no relatório final produzido por uma das bolsistas havia a informação de que esta Comissão fez um resgate histórico demonstrando a luta dos trabalhadores amazonenses no processo de organização popular e suas influências na atividade de alfabetização (Araújo, 1993, p. 7). Buscando ampliar dados sobre esta Comissão encontramos no trabalho de Ribeiro a seguinte informação: Esta Comissão do Solo Urbano - CONSUR - surgiu da Comissão de Defesa do Bairro Compensa – em decorrência das lutas nesse bairro para que as terras não fossem tomadas. Posteriormente, filiou-se à Associação Nacional de Solo Urbano (Ribeiro, 1993, p. 7).

propostos<sup>92</sup>. O bairro selecionado foi “Petrópolis” porque ali vinha se desenvolvendo, desde 1988, um trabalho de alfabetização de adultos ligado à Igreja Católica<sup>93</sup> (Araújo, 1993, p. 1). Nos relatórios das bolsistas-pesquisadoras não há registro das dificuldades que poderiam ter surgido em consequência da mudança do espaço a ser pesquisado e do grupo a ser atendido. Aparece, sim, que mudar de bairro mantendo todo o corpo teórico é algo “natural” e possível, sem medida das consequências ou riscos do que isto poderia significar, o que talvez indique uma certa ausência de rigor de procedimentos e põe em dúvida o entendimento que as bolsistas tinham sobre a concepção de pesquisa. A falta de rigor denota que se priorizava mais a “busca de experiência” que fosse ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Nos relatórios de Alfaia (1993) e Araújo (1993), destacam-se os seguintes aspectos:

1. A experiência de alfabetização desenvolvida no bairro de Petrópolis não correspondeu à proposta metodológica de Paulo Freire sendo apenas um processo já conhecido dentro do sistema formal de ensino – a leitura e a escrita realizada de forma meramente mecânica.

---

<sup>92</sup> Nos quatro meses de trabalho da pesquisa no bairro São José foram desenvolvidas as seguintes atividades: revisão bibliográfica (foram utilizados autores que têm uma contribuição significativa no âmbito da educação popular - Freire, Nogueira, Gadotti; dos movimentos sociais - Gohn; e no campo da alfabetização de jovens e adultos - Haddad, Paiva, Beisiegel e outros); descrição da experiência da Associação Estadual do Solo Urbano, reconhecimento e descrição do locus da pesquisa. Após esse tempo as bolsistas foram informadas pelos representantes da “Comissão Estadual do Solo Urbano” de que o trabalho de alfabetização realizado por esta Comissão já não existia mais por falta de recursos humanos e financeiros. Sendo assim, a equipe responsável pelo projeto de iniciação científica tomou a decisão de interromper a pesquisa no bairro São José, por considerar difícil atingir os objetivos propostos uma vez que, segundo as bolsistas, a análise do trabalho seria dificultada pela impossibilidade de acesso às fontes tanto primárias quanto secundárias.

<sup>93</sup> Consta no relatório da pesquisa que a atividade da igreja no bairro Petrópolis também surgiu da enorme preocupação com o alto índice de analfabetismo existente em Manaus e com as características específicas existentes no bairro: população de baixa renda, com condições precárias de vida. A partir desta constatação, o padre José Carlos Sabino criou na comunidade a “Pastoral da Alfabetização”, que desenvolveu esta experiência com adultos no período de 1988 a 1991.

2. As dificuldades mais relevantes foram: ausência da documentação que possibilitasse o registro dessa experiência realizada pelos monitores e coordenadores; a maioria dos agentes/monitores eram leigos; falta de recursos materiais e espaço físico satisfatório.
3. A maioria dos entrevistados não participava de nenhum movimento popular da comunidade.

O terceiro projeto, intitulado “Compensa II e Zumbi II: as diversas faces da organização comunitária”, surgiu das avaliações feitas a partir do projeto de extensão de alfabetização de jovens e adultos realizados pelo NEPE no ano de 1992, as quais apontavam para a necessidade de engajamento das pessoas na vida social do bairro e a necessidade de conhecer a organização do cotidiano desses bairros em que atuavam. Diferentemente das outras pesquisas do Núcleo, esta constituiu-se no campo da Antropologia Social. Neste sentido, se propôs a compreender quais eram os tipos de organização formais e não-formais de construção da vida comunitária, com vistas a buscar soluções para os conflitos e problemas existentes em bairros de formação recente, na área urbana de Manaus, buscando aferir os “graus de descompasso” entre as demandas da comunidade e o direcionamento dado a essas demandas por suas organizações formais<sup>94</sup> (Grossi et. al., 1993, p. 1). Em linhas gerais, as conclusões apresentadas pelos relatórios dessa pesquisa constatavam que os espaços existentes nos bairros constituíam-se em possibilidades de articulação, resistência, luta por direitos

---

<sup>94</sup> Os procedimentos metodológicos utilizados foram os seguintes: na primeira etapa, levantamento de fontes primárias e secundárias sobre a formação e organização comunitária do bairro (jornais, atas das organizações, história oral e relato de vida dos moradores). Na segunda etapa, levantamento de dados sobre aspectos históricos, culturais, políticos e econômicos, e sobre as lideranças comunitárias visando caracterizar o processo de ocupação e desenvolvimento do bairro (utilização de entrevistas não-estruturadas e observação participante); identificação dos “focos de conflito” – locais onde os descompassos entre as organizações comunitárias se apresentavam de forma mais evidente (observação participante e mapeamento dessa área); sistematização e análise dos dados coletados (Santos, L., 1994, p. 2-3).

que lhes cabiam mas não eram reconhecidos e ainda solução de problemas (Marques e Pinho, 1995, p. 31).

Embora considerando de grande importância a iniciativa do Núcleo em relação às atividades de pesquisa, alguns aspectos merecem destaque. *Grosso modo*, essas pesquisas foram desenvolvidas sem suporte conceitual e metodológico, conseqüentemente com pouco rigor científico, sem aprofundamento e ainda sem reflexão sobre os resultados anteriores, fato que de todo modo não é produto do “acaso”, mas tem relação com as precárias condições da formação (graduação) sem uma prática de pesquisa. Ilustrando esse aspecto, salienta Chauí que

(...) passamos o tempo nos perguntando qual pode ser a relação entre o ensino e a pesquisa. Mas, quem inventou esse problema? Esse problema foi inventado com a escolarização da graduação, e mesmo da pós-graduação, ou seja, com a transformação do ensino num conjunto de técnicas de transmissão de informação e conhecimento. Não permitindo o surgimento de sujeitos de conhecimento, não propiciando a aparição de pesquisadores a partir do próprio ensino, não fazendo da docência nosso modo fundamental de trabalhar academicamente, evidentemente cria-se o problema da relação entre ensino e pesquisa (Chauí, 1996, p. 169).

Com base nesta concepção é que arriscamos dizer que essas pesquisas, pelo menos na intenção, surgiram em primeiro lugar na tentativa de contribuir na formação dos discentes estabelecendo a relação ensino-pesquisa, e em segundo lugar surgiram para contribuir na discussão da temática da educação de jovens e adultos subsidiando a prática de extensão nessa área de atuação do NEPE. Mas essa articulação não se efetivou na prática do Núcleo. No contexto de nossa análise o interesse nessas pesquisas é discuti-las visando uma redefinição voltada principalmente para a temática em pauta, sem desvalorizar essa prática, ainda que insipiente.

### 3.4 PROJETOS DE EXTENSÃO: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1992 - 1996)

Apresentaremos, neste item, os projetos de extensão em alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pelo NEPE no período 1992 – 1996, em distintos bairros em Manaus. destacando, em forma de tabelas, aspectos como: número de alfabetizadores, alfabetizando, matriculados, desistentes, concluintes, n.º de pós-alfabetizando, quantos encaminhados à escola, etc., e ainda bolsistas, curso de formação, números de núcleos por bairros. Em seguida trataremos questões comuns a essa experiência, bem como especificidades e dificuldades encontradas, tomando por base os relatórios.

**Tabela 4. Cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos realizados como Projetos de Extensão NEPE (1992-1996)**

Bairros	Ano	n.º bolsistas-alfabetizadores	n.º alfabetizando/matriculados	n.º alfabetizando/que Concluíram	n.º alfabetizando/desistente.	n.º encaminhados à escola	n.º pós-alfabetizando matriculados
Zumbi dos Palmares II	1992	03	19	13	06	Sem registro	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Compensa	1992	05	72	41	31	Sem registro	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Compensa	1993	02	15	06	09	08	08
Compensa	1994	02	25	08	17	10	08
Compensa	1995	02	10	05	05	Sem registro	12
Compensa	1996	02	10	05	05	Sem registro	12
São Lázaro	1993	02	20	12	08	05	09
São Lázaro	1994	02	18	14	04	04	Sem registro
São Lázaro	1995	01	17	05	12	Sem registro	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
São Lázaro	1996	01	15	05	05	Sem registro	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Glória	1994	01	28	14	14	06	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Glória	1995	02	18	15	03	03	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Glória	1996	01	12	10	02	Sem registro	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Colônia Antônio Aleixo	1996	01	16	12	04	01	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização
Santo Agostinho	1996	01	08	04	04	04	Não funcionou núcleo de pós-alfabetização

Fonte: NEPE. Relatórios dos Projetos de Extensão Alfabetização de Jovens e adultos na Perspectiva da Educação Popular (1992-1996)

Os projetos de extensão “Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Educação Popular” desenvolvidos pelo NEPE tiveram como locus de efetivação alguns bairros periféricos de Manaus, indicados na tabela acima. Apesar das especificidades da constituição histórica de cada um desses bairros<sup>95</sup>, no geral eles surgem como expressão do processo de favelização da cidade desencadeado pela criação da Zona Franca de Manaus (1967). Assim como em várias cidades do país, uma das características dos bairros nessa condição é a existência de grande contingente de excluídos economicamente e, por conseqüência, de analfabetos. Diante desse quadro, a equipe do NEPE,

pensar a questão do analfabetismo no Brasil era, antes de tudo, desvendar os processos sociais que culminaram com o quadro que se coloca em um determinado momento histórico. Historicamente o poder público descuidou-se do direito à educação das camadas populares. O contingente de analfabetos avolumava-se sobretudo nos setores populares, incluindo crianças, jovens e adultos. Inúmeras iniciativas haviam sido implementadas, seja pelo poder público, na versão de campanhas no sentido de se erradicar o analfabetismo, sem realmente atingir as raízes do problema, ou através de iniciativas populares, como as ações coletivas desenvolvidas na década de 60, através do Movimento de Educação e Cultura Popular, dos Centros de Cultura Popular, do Movimento de Educação de Base e das propostas de Paulo Freire.

Algumas questões preocupavam o NEPE naquele momento, tais como: Por que proliferava o analfabetismo no país? Que concepções de homem e de sociedade permeavam as ações do Estado e as iniciativas populares? O que fazer para que radicalmente fosse enfrentada a situação do analfabetismo: investir na educação das crianças das séries iniciais? a formação de adolescentes e adultos, dentro do modelo oficial de educação supletiva? Foram inquietações como estas que moveram a equipe do NEPE a construir, dentro de suas linhas básicas de ação, mecanismos para a atuação qualificada junto à educação de adultos (Santos *et al.*, 1994, p. 2).

---

<sup>95</sup> Entre os bairros onde o NEPE atuou, o bairro Colônia Antônio Aleixo tem uma especificidade a mais: foi criado para abrigar os doentes de hanseníase da cidade de Manaus. Face a essa característica, o Núcleo almejava, além de dar continuidade a seus objetivos específicos desses projetos de extensão, “desenvolver um espaço de valorização e integração em que, através do acesso à leitura e à escrita, possibilitasse ao hanseniano rever valores, comportamentos e preconceitos que lhe foram incorporados pela sociedade devido à doença” (Nobre, 1996, p. 2).

Assim sendo, diante da despreocupação e incompetência de administrações públicas em implementar políticas sociais destinadas a dar respostas aos problemas mais cruciais, os movimentos populares, a partir da década de 80, se viram obrigados a assumir tarefas que competiam ao Estado, no sentido de buscar a formação técnica e política da população, visando seu ingresso no mercado de trabalho e sua habilitação para exercer seus direitos de cidadania. Portanto, para o Núcleo, tornava-se fundamental o acesso das “classes populares” aos instrumentos básicos através da leitura, domínio da escrita e compreensão de mundo, contribuindo no desenvolvimento do senso crítico, aperfeiçoamento e compreensão da necessidade de organização dos grupos populares (NEPE, 1992-1996).

Em virtude disso, “O NEPE compreendia que era de fundamental importância atender as reivindicações que lhe chegavam das diversas comunidades, viabilizando e implementando ações voltadas para um trabalho coletivo na busca de alternativas para uma educação popular como opção política, ou melhor - prática política entendida e assumida na prática educativa” (Santos, A., 1996, p. 3).

Analisando os projetos e os relatórios desses cursos de alfabetização nos bairros, constatamos que existe uma lacuna entre as metas inicialmente estabelecidas e o que foi efetivamente realizados. Em Zumbi dos Palmares II (1992), por exemplo, a meta era alfabetizar 100 moradores entre jovens e adultos; no bairro Compensa a meta era alfabetizar 500 e dar continuidade com a pós-alfabetização. Já os cursos em 1993 pretendiam alfabetizar 50, outros sequer quantificaram o número de pessoas a serem alfabetizadas.

Segundo Azevedo,

De modo geral, levando em conta os dados quantitativos poderíamos dizer que expectativas foram frustradas (...). No entanto, o projeto foi fundamental, pois possibilitou à equipe dados reais e concretos das dificuldades daquela gente (...), conseguiu-se na pior das hipóteses derrubar teorias formuladas em quatro paredes e um material riquíssimo para iniciar um projeto de pesquisa nos bairros (Azevedo, 1992, p. 5).



Não obstante, podemos afirmar que este dado indicava uma certa distância entre o desejado e as condições reais e objetivas do bairro. O relatório indica que os jovens e adultos já traziam em si toda uma carga de vergonha por se identificarem como analfabetos, pelo estigma que isto significa em uma sociedade letrada. Um estigma, aliás, reforçado pelo próprio MOBRAL, que de uma certa forma acabou contribuindo para aumentar as dificuldades na formação das turmas de alfabetização nos bairros. Como não era de estranhar, apesar da carência de escolarização, os moradores resistiram a essa atividade. De acordo com Azevedo, “na matrícula foram encontradas várias resistências, pois as pessoas não queriam dizer que eram ‘analfabetas’. Em relação a esse aspecto pergunta-se: vergonha? medo da discriminação? falta de credibilidade em si mesmas? falta de perspectivas ou acomodação?” (ibid., p. 1)<sup>96</sup>.

Indubitavelmente essas questões são comuns a todos aqueles que se deparam com a problemática do analfabetismo e, por certo, para se obter uma análise dessa temática é exigido daquele que a faz uma compreensão histórica da construção social dessa situação.

Sem uma análise sobre a necessidade da redução das metas, o relatório de Marques indica que esta redução ocorreu, entre outros fatores, “devido à precariedade das condições materiais (falta de estrutura no prédio, iluminação, carteira, limpezas, etc.) e à falta de organização da própria comunidade” (Marques, 1994, p. 3).

Como os projetos de extensão do NEPE voltados para a alfabetização de jovens e adultos eram baseados na proposta político-pedagógica de Paulo Freire, também tinham como propósito a formação de uma consciência crítica das pessoas envolvidas e a organização e fortalecimento das ações comunitárias, buscando assim proporcionar às pessoas uma compreensão das causas da situação de “exploração”, “opressão” e “dominação” em que se encontravam e fornecer instrumentos que as ajudassem a se organizarem coletivamente a fim de superá-las (Cf. Relatórios NEPE. 1992-1996).

---

<sup>96</sup> Não consta no relatório de Azevedo uma análise sobre o analfabetismo e sua problemática e tampouco sobre quem é esse “analfabeto” morador do bairro.

Segundo a equipe do NEPE, a preocupação maior com os trabalhos de alfabetização não era a de ensinar a assinar o nome (experiências já realizadas por programas de alfabetização de adultos em diferentes governos), mas sim a de que as pessoas que freqüentavam os encontros de alfabetização sáíssem sabendo as coisas do cotidiano do bairro; por exemplo, por que não havia luz, água, escola, ou por que as condições de vida dos moradores do bairro eram extremamente precárias, e assim por diante. Enfim, buscava-se através da alfabetização não só possibilitar discussões em torno das palavras geradoras, como também “instrumentalizar (mesmo que minimamente) os moradores para suas lutas no bairro e no trabalho”. As discussões deveriam chamar a atenção dos alfabetizandos para a necessidade de sua organização como forma de dar encaminhamento e até mesmo de encontrar coletivamente algumas possíveis soluções para seus problemas. Era também um objetivo do Núcleo “fomentar a constituição e acompanhamento de grupos de pós- alfabetização, visando o aprofundamento dos estudos e reflexões iniciados no processo de alfabetização” (Santos et. al., 1994).

Consultando os relatórios dos bolsistas-alfabetizadores nem sempre os objetivos idealizados nos projetos do Núcleo eram os mesmos perseguidos pelos alfabetizandos dos cursos, como está ilustrado nos seguintes relatos:

Aprender a ler e escrever, tratar bem as pessoas, aprender a dialogar, conversar bem, criar laços de amizade, respeitar o outro, ter um futuro melhor, iniciar algo de bom e melhor em suas vidas, enfim, aprender o que fosse possível (Azevedo, 1992, p. 3).

Devido à religiosidade presente na vida da maioria das educandas o objetivo maior destas era se alfabetizar para que pudessem ler os cânticos, textos e folhetos distribuídos nas missas e até mesmo fazerem leituras de casa em casa quando houvesse campanhas para eventos religiosos e sociais (Mendes e Carvalho, 1993, p. 8).

Os bolsistas que trabalharam nesses projetos eram oriundos dos diversos cursos da Universidade do Amazonas – formação que obviamente influenciava na sua atuação. Por exemplo, uns se preocupavam mais com a organização social do bairro e outros com o aspecto pedagógico. A tabela a seguir ilustra a formação dos vários bolsistas.

Tabela 5. Bolsistas-alfabetizadores

Bairro	Ano	Bolsista-alfabetizador	Formação	n.º de núcleos de alfabetização
Zumbi dos Palmares II	1992	Luis Fernando dos Santos, Carmem Marques, Genoveva Azevedo	Ciências Sociais, Pedagogia	03 núcleos de alfabetização (um deles estava sob a responsabilidade de dois voluntários do bairro (Raimundo e Messias)
Compensa	1992	Nely Albuquerque, Jovam Melo, Maria Jazilene Abreu, Yane Andrade, Lucilene Melo	Pedagogia Educação Artística Serviço Social	05 núcleos de alfabetização
Compensa	1993	Jânia Santana Yane Andrade	Pedagogia Educação Artística	01 núcleo de alfabetização 01 núcleo de pós- alfabetização
Compensa	1994	Jânia Santana Dorinethe Bentes	Pedagogia História	01 núcleo de alfabetização 01 núcleo de pós- alfabetização
Compensa	1995	Lucirene Aguiar  Ruberval Lopes Meneses	Engenharia de Pesca Química	01 núcleo de alfabetização 01 núcleo de pós- alfabetização
Compensa	1996	Lucirene Aguiar  Kátia Cilene Bragança	Engenharia de Pesca Engenharia Florestal	01 núcleo de alfabetização 01 núcleo de pós- alfabetização
São Lázaro	1993	Kátia Regina Mendes Gianetta Carvalho	Pedagogia Pedagogia	01 núcleo de alfabetização 01 núcleo de pós- alfabetização
São Lázaro	1994	Kátia Regina Mendes Maria de Nazaré Santos	Pedagogia Pedagogia	01 núcleo de alfabetização 01 núcleo de pós- alfabetização
São Lázaro	1995	Maria Dilene Carneiro	Pedagogia	01 núcleo de alfabetização
São Lázaro	1996	Evanilce de Oliveira Praia	Pedagogia	01 núcleo de alfabetização
Glória	1994	Maria do Socorro G. Ferreira	Pedagogia	01 núcleo de alfabetização
Glória	1995	Jeser Cardoso Marinho – substituído por – Ranilde C. Freitas Menezes	Geografia Pedagogia	01 núcleo de alfabetização
Glória	1996	Jocicleide Martins de Souza	Letras	01 núcleo de alfabetização
Colônia Antônio Aleixo	1996	Olgacy Silva Nobre	Pedagogia	01 núcleo de alfabetização
Santo Agostinho	1996	Mary Euklins da Silva	Pedagogia	01 núcleo de alfabetização

Fonte: NEPE. Relatórios das Atividades do Projeto de Extensão Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva da educação popular (1992-1996)

A tabela mostra que houve substituição de bolsistas do projeto no ano de 1995 uma vez que o primeiro bolsista (Jezer Marinho) desistiu porque conseguiu emprego. Diz Santos que

a troca de alfabetizador ocasionou uma certa desmotivação nos alfabetizandos, no entanto as atividades não foram interrompidas devido à colaboração de duas senhoras do grupo da Comunidade Eclesial de Base que já vinham acompanhando o desenvolvimento do projeto no bairro. Enquanto os alfabetizandos aguardavam a seleção e preparação do alfabetizador/substituto as senhoras da CEB (Maria da Conceição Silva e Zenilda Silva) mantiveram as reuniões com os alfabetizandos, o que facilitou o trabalho da nova alfabetizadora na retomada das atividades (Santos, A., 1995, p. 2).

No quadro de bolsistas-alfabetizadores encontram-se também discentes da área biológica, porque um dos critérios do NEPE para atuar nos projetos de alfabetização era que o discente fosse morador do bairro e tivesse interesse em trabalhar com projetos de extensão no campo da alfabetização de jovens e adultos, independente de sua área de formação. Segundo o Núcleo, estes aspectos eram suficientes para os discentes tornarem-se bolsistas-alfabetizadores, pois acreditavam que esta atividade seria uma forma de integrá-los aos problemas de seu bairro, contribuindo indiretamente na relação universidade e sociedade (Cf. Relatórios Anuais NEPE 1992 - 1996).

Permitimos-nos deter sobre esse critério para indicar que não estava incluída a formação pedagógica dos alunos, pois para o NEPE bastava que o aluno fosse do bairro e ao mesmo tempo pertencesse à universidade e tivesse “vontade política” de atuar em sua comunidade. Para o NEPE o bolsista era um “mediador” da relação entre a universidade e a comunidade. Embora não compartilhando dessa concepção dicotômica, já que compreendemos que a universidade é constitutiva da sociedade, não aprofundaremos esse aspecto neste trabalho.

Outro aspecto a observar é em relação à Programação dos núcleos de alfabetização nos distintos bairros em que o NEPE desenvolve projetos de extensão, que notamos reproduzem as orientações dadas nos cursos de capacitação já mencionados. Grosso modo o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” foi avaliado pelos bolsistas e coordenadores como “o caminho lógico e eficaz para uma alfabetização crítica e conscientizadora” (Costa, 1993, p. 8). Nesta direção, entre todos os relatórios analisados, há uma certa homogeneização no que se refere à programação e ao processo da alfabetização, embora cada núcleo de alfabetização tivesse especificidades próprias que eram constituídas na relação docente-discente, na características de cada grupo de alfabetizando, no estilo do educador, etc.

Entre os relatórios analisados, somente o do projeto desenvolvido no bairro Compensa, em 1993, aponta para uma tentativa de ampliação do referencial teórico utilizado.

A equipe de alfabetizadores procurou conhecer um pouco mais sobre os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire ampliando as informações adquiridas no Curso de Capacitação ministrado pelo NEPE e, ao mesmo tempo, buscou acrescentar novos elementos que pudessem facilitar o aprendizado, como por exemplo os instrumentos metodológicos dentro da produção construtivista<sup>97</sup>, enriquecendo, desse modo, o trabalho (Marques, 1994, p. 4).

Outra característica dos núcleos de alfabetização se traduz nas turmas de pós-alfabetização, cujo objetivo era dar continuidade ao processo de alfabetização já iniciado, para aperfeiçoamento e domínio do código oral e escrito. Embora o tema de pós-alfabetização não tivesse sido trabalhado na programação dos cursos de

---

<sup>97</sup> Não consta do relatório nenhum registro explicitando quais seriam esses instrumentos e nem como foram utilizados e tampouco um estudo sobre a proposta construtivista. Registra-se somente que os bolsistas efetuaram leituras, fichamentos de textos e livros e apresentaram relatórios. Entre a bibliografia trabalhada destaca-se: Brandão (O Que é o Método Paulo Freire, 1990); Fuck (Alfabetização de Adultos, 1993), Lima (Alfabetização de jovens e adultos e a reconstrução da escola, 1991); Vieira (Sete lições de educação de adultos, 1984).

capacitação, os alfabetizadores incluíam noções gramaticais e de matemática para os alunos dessas turmas.

Segundo consta no relatório de um dos alfabetizadores – Andrade (1993) - estes conteúdos não poderiam ficar fora desse processo porque os cálculos possibilitariam aos alunos raciocinarem e pensarem com uma outra lógica. Ao mesmo tempo, ao trabalharem com os problemas matemáticos eles estariam praticando a escrita, a leitura e a interpretação, e isso faria com que houvesse maior interesse nas aulas (Andrade, 1994, p. 6). Desta forma, foram abordadas algumas noções básicas, dando-se ênfase às quatro operações. Os problemas eram elaborados a partir da realidade dos próprios educandos, como por exemplo: salário, compras, despesa, orçamento familiar, etc. (Mendes e Carvalho, 1994, p. 4). Esses conteúdos eram trabalhados pelos bolsistas-alfabetizadores de acordo com a demanda de cada grupo, segundo a orientação de cada alfabetizador.

Não se registrou em nenhum relatório do NEPE preocupação quanto ao desenvolvimento das atividades com as turmas de pós-alfabetização. Tampouco se mencionou nos cursos de capacitação a diferença entre “alfabetização” e “pós-alfabetização” e ainda a articulação com a escola formal. Esta divisão entre “alfabetização” e “pós-alfabetização” é discutida entre alguns autores, como por exemplo Haddad:

Pós-alfabetização é um conceito cunhado e difundido particularmente no campo da educação de adultos. Inicialmente, programas assim denominados foram idealizados para fazer frente ao fracasso de muitas campanhas de alfabetização breves, de três ou quatro meses, nas quais o grau de aproveitamento era muito baixo. Nesse caso, os programas eram dirigidos a neo-alfabetizados. Mais tarde, programas de pós-alfabetização passaram a ser propostos para enfrentar o problema mais amplo do analfabetismo funcional (Haddad, 1994, p. 39).

Segundo o autor, “a pós-alfabetização está intimamente ligada às idéias de alfabetização funcional”. Ele ressalta que a Conferência Geral da UNESCO de 1978 adotou a seguinte definição para o analfabeto funcional:

analfabeto funcional é aquela pessoa que não pode participar em todas aquelas atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo ou comunidade e que lhe permitem, assim, continuar valendo-se da leitura, da escrita e do cálculo matemático a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da sua comunidade (UNESCO apud Haddad, 1994, p. 40).

Segundo Haddad, ao adotarmos essa definição, estamos considerando que o analfabetismo funcional está diretamente relacionado a todos os campos da vida social. De acordo com o tipo e o grau de desenvolvimento de cada país ou região e o padrão cultural de cada grupo social, as exigências sobre a alfabetização tornam-se diferenciadas. A pós-alfabetização, implicaria processos em que o alfabetizando potencializaria sua relação com o mundo do trabalho, da ciência e tecnologia, da cultura ou da política.

Haddad salienta ainda que

o analfabetismo funcional, ao ser produzido por fatores que ultrapassam o âmbito educacional, acaba por orientar programas de pós-alfabetização orientados para incidir sobre estes fatores. Por isso, muitos programas de pós-alfabetização são associados, por exemplo, a programas de aperfeiçoamento de técnicas produtivas, de organização comunitária, de higiene ou saúde, ou de desenvolvimento do espírito crítico, segundo as necessidades locais ou orientações ideológicas dos programadores. Não obstante, em muitos casos, os programas de pós-alfabetização têm servido como etapa preparatória para inserção ou reinserção dessas pessoas nos sistemas formais de ensino; as exigências educacionais do mundo contemporâneo são crescentes, o que aumenta a demanda sobre os sistemas formais de ensino por parte daqueles que dele foram excluídos (ibid., p. 40-1).

Consta na maioria dos relatórios, como por exemplo Marques (1994), Santana e Bentes (1994), Andrade (1994), Souza L (1996), Praia (1996), que no final das atividades as turmas, tanto a de alfabetização quanto a de pós-alfabetização, dedicaram sua programação na preparação dos alunos para o teste diagnóstico, aplicado pela escola formal, no Programa de Educação Básica – PEB. Tal fato foi resultado do desejo inicial de alguns alunos de prosseguirem com os estudos na escola formal<sup>98</sup>.

Em relação às características dos alfabetizandos e pós-alfabetizandos desses bairros, os relatórios (1992-1996) apontam que as turmas constituíram-se com algumas características peculiares aos grupos de alfabetização de adultos, quais sejam: as atividades laborais desenvolvidas pelos alunos-alfabetizandos não exigiam qualificação técnica - eram na sua grande maioria trabalhos temporários (vendedor de picolé, carpinteiro, marceneiro, feirante, serventes, vigias, etc.), alguns eram vendedores, industriários, e outros estavam desempregados. Em relação às mulheres a situação não era diferente e a grande maioria ocupava-se de trabalhos domésticos; outras eram costureiras, vendedoras, faxineiras, cabeleireiras etc. A faixa etária dos diferentes grupos, ao longo do desenvolvimento dos projetos nos bairros, era muito variada: o mais velho com 54 anos e o mais novo com 12 anos.

De modo geral, para a realização desses projetos o NEPE contava com o apoio das associações de moradores e entidades que se responsabilizavam no momento da solicitação da demanda. No decorrer do processo isto passou a constituir uma das dificuldades enfrentadas pelo NEPE, uma vez que este apoio não se efetivava, embora as aulas de alfabetização tenham sido realizadas nos espaços físicos da sede das associações de moradores, da Igreja Católica, das Comunidades Eclesiais de Base.

---

<sup>98</sup> Salienta Marques que “a equipe de trabalho na Compensa, no ano de 1993, intermediou junto a SEDUC - Unidade Educacional da Compensa – as matrículas na Escola Eldah Bitton” (Marques, 1994, p. 9). Consta também do relatório de Souza L. que dos 12 alunos da turma 96 do bairro da Compensa quatro alunos fizeram as provas do curso Supletivo de 1.º grau e desses passaram três.



Todos esses espaços funcionavam com precárias condições, segundo registros nos diversos relatórios.

Acrescenta Marques que, embora as condições de infra-estrutura dificultassem e contribuíssem para a desmotivação e desmantelamento do grupo, o trabalho foi considerado positivo, pois “nesse tipo de trabalho, fazia-se o que ‘historicamente’ era possível fazer e não o que se gostaria de fazer, pois era importante o reconhecimento das limitações, aceitando-as com humildade, e não permitindo que se caísse num pessimismo aniquilante, ou mesmo num oportunismo cínico” (Marques, 1994, p. 11).

Em relação às dificuldades mais freqüentes que ocorreram no projeto salienta Ferreira que foi a desistência dos alfabetizados matriculados, devido ao cansaço em decorrência de suas ocupações, bem como o “preconceito generalizado” de seus familiares, amigos e vizinhos que os desestimulavam de participar desse trabalho. Afirma também:

A ideologia dominante vem reforçar esse quadro quando apregoa que o adulto analfabeto é alguém que tem dificuldade de raciocinar e aprender e que por isso é o único culpado de sua condição. A maioria das pessoas incorporam esse preconceito, a partir daí tudo fica mais difícil; o analfabeto começa a se achar incapaz de ser alfabetizado, apresentando problemas que dificultam a sua aprendizagem. Embora esse adulto domine um conhecimento necessário para o trabalho que realiza, muitas vezes ele ignora a importância desse trabalho, não sabendo por que seus direitos sociais são negados, nem quais as causas de seus problemas de ordem econômica (Ferreira, 1995, p. 2-6).

Ampliando as causas dessa desistência encontramos em outros relatórios registro de diversos fatores, entre os quais destacam-se: problemas com a visão, baixa estima (achavam que o problema de não aprenderem a ler era culpa única e exclusivamente deles próprios), mobilidade intensa de um bairro para outro, trabalhos noturnos, diferença na faixa etária do grupo (adolescentes junto com adultos), etc. Também se menciona que as péssimas instalações onde funcionavam essas atividades

de alfabetização dificultavam o trabalho. Tais informações constam nos relatórios de Azevedo (1992), Costa (1993), Santana e Andrade (1994), Ferreira (1994) e outros.

É importante destacar que nestas afirmações encontra-se uma análise superficial em relação à problemática da educação de adultos, principalmente no que se refere ao sujeito “adulto”. A simplificação de como se explica a desistência, ou melhor, a afirmação de que “a ideologia dominante vem reforçar esse quadro quando apregoa que o adulto analfabeto é alguém que tem dificuldade de raciocinar e aprender e que por isso é o único culpado de sua condição. A maioria das pessoas incorporam esse preconceito” não dá conta das múltiplas dimensões de por que um educando nesta área deixa de assistir às aulas. Embora o estigma do “ser analfabeto” e as dificuldades de ingressar ao mundo letrado sejam partes constitutivas do problema, existe uma gama de mediações entre os sujeitos, sua história, condições de vida, de classe, etc., e a “ideologia dominante”.

Seguindo a ordem das dificuldades, alguns bolsistas apontavam também que era difícil desenvolver qualquer projeto sem tempo suficiente para estudo, planejamento e viabilização. Reconheciam que o valor da bolsa dos projetos de extensão era, sem dúvida, um auxílio de custo, mas este deveria realmente possibilitar condições para que o bolsista pudesse desenvolver suas atividades, impedindo que assim o bolsista fosse obrigado a buscar outras formas de sobrevivência. Em síntese, entre as dificuldades apontadas nos relatórios dos bolsistas-alfabetizadores destacam-se:

- ausência de uma política universitária de extensão, pois não bastava remunerar os bolsistas; outros estímulos deveriam ocorrer para que o trabalho tivesse êxito, dentre os quais: maior divulgação junto à comunidade universitária, para que esses fossem desenvolvidos de maneira mais integrada e sistemática;

- descompromisso da associação de moradores no desenvolvimento do projeto, principalmente com relação à infra-estrutura básica para o seu funcionamento;
- falta de maior acompanhamento da coordenação do NEPE no local onde as atividades eram realizadas e falta de apoio necessário à solução das dificuldades para realização das atividades;
- constante ausência dos alfabetizandos nas aulas; aspecto relacionado quase sempre com a situação social deles: desemprego, emprego temporário, doenças em geral, mudança de endereço e problemas de visão;
- desarticulação do grupo de alfabetizandos com qualquer organização social, formal ou não-formal dentro da comunidade como também de suas atividades profissionais;
- falta de apoio por parte da Pró-Reitoria de Extensão principalmente no que diz respeito às atividades pedagógicas, à grande demora na aprovação do projeto e ao valor insignificante da bolsa paga aos alfabetizadores (valor que não garante a permanência dos bolsistas nos projetos, o que influi consideravelmente na qualidade das ações);
- descompromisso dos coordenadores da associação comunitária no desenvolvimento dos projetos;
- espaço físico inadequado para o trabalho: pouca luz e muito ruído;
- dificuldade em conseguir bolsista morador do bairro que fosse universitário (Cf. Relatórios de Extensão, 1992-1996)

Apesar das dificuldades enfrentadas e da precariedade dos recursos, é bastante reiterada nos relatórios a idéia de continuidade dos trabalhos nos bairros, pois eram considerados tanto pelos alfabetizadores quanto pelos educandos como uma tarefa de

fundamental importância. Segundo os bolsistas, no final de cada atividade sempre havia um grupo de pessoas interessadas em ingressar nos projetos subsequentes.

Outro aspecto que podemos mencionar é em relação à avaliação, que estava previsto nos projetos de extensão (1992-1996) seria realizada no decorrer das atividades através de reuniões envolvendo a comunidade e a equipe de trabalho, quando se analisariam os pontos positivos e negativos. Além dessa avaliação conjunta estava previsto que os alfabetizados realizariam uma auto-avaliação a fim de identificar seu próprio desempenho.

Nessas avaliações alguns alfabetizadores salientaram que a alfabetização possibilitava, mesmo que de “forma tímida”, o conhecimento dos problemas do bairro e, a partir daí, a compreensão da relação desse cotidiano mais amplo com o cotidiano dos próprios educandos. Apesar de tudo, acreditava-se que era possível despertar no alfabetizado a necessidade da organização popular para a melhoria de vida da comunidade, como também para uma maior participação social. É observada também uma concepção que permeia o processo de alfabetização que apostava na possibilidade de os educandos perceberem-se como sujeitos ativos, construtores do processo histórico e assim interventores em sua realidade social (Cf. Relatórios dos Bolsistas 1992-1996).

Em geral, a maioria dos relatórios (1992-1996) constata que o aproveitamento das turmas foi satisfatório em relação à leitura e à escrita. Porém um deles ressalta que “a discussão política ficou aquém dos objetivos do Método – que é alfabetizar conscientizando, despertando um envolvimento maior dos alfabetizados com a comunidade” (Costa, 1993, p. 8).

Via de regra, os relatórios consolidados do NEPE (1990-1996) avaliam que a prática da alfabetização possibilitava à Universidade do Amazonas concretizar seu compromisso social com as comunidades. Essa articulação era de fundamental importância pois cabia àquela instituição propiciar condições teóricas para que os estudantes pudessem atuar nas comunidades populares. Para Azevedo é válida a ida da

Universidade do Amazonas à comunidade. Ela deve e tem que se estender à periferia, respeitando suas condições, culturas e peculiaridades (Azevedo, 1992, p. 5).

Em todos os relatórios (1992-1996) perpassa a idéia de que foi positiva a troca de experiência entre alfabetizador e alfabetizando, uma vez que contribuía para o crescimento de ambos, “com enriquecimento inclusive de suas formações acadêmicas” (sic). Afirma Ferreira que para os educadores em muitas circunstâncias era uma experiência nova e que no decorrer do trabalho “foi possível ir modificando idéias prévias sobre o que significava trabalhar nos setores populares, embora também eles – alfabetizadores - pertencessem a este mesmo setor” (Ferreira, 1995, p. 8).

Segundo Mendes e Carvalho,

a troca de experiências feita entre alfabetizandos e alfabetizadores foi de suma importância pois eles também tinham muito a nos ensinar (...). Foi possível convivermos num processo em que o saber de todos era valorizado, e não apenas o saber do educando, pois parafraseando Paulo Freire o educador também aprende do educando da mesma maneira que este aprende dele. Num processo educativo ninguém educa sozinho, ao contrário, os homens se educam juntos, por intermédio do mundo (Mendes e Carvalho, 1994, p. 10).

Outro aspecto ressaltado nos relatórios analisados era que as experiências do dia-a-dia dos educandos foram valorizadas e isto foi contribuindo para que pouco a pouco fossem trabalhando também sua auto-estima, além da amizade e companheirismo entre eles.

Tendo em vista a experiência realizada e obtida pelo NEPE nesse período, mencionaremos uma série de sugestões oferecidas pelos alfabetizadores:

- antes de se iniciar o processo de alfabetização deveria se proceder um estudo de campo/área no local de atuação;
- as pessoas que atuaram nos projetos deveriam ter maior compromisso, empenho nas atividades e disponibilidade de tempo;

- a bolsa deveria cobrir o mínimo necessário, evitando que o bolsista precisasse recorrer a um emprego (Azevedo, 1992, p. 6);
- maior critério na seleção dos bolsistas monitores como: ser do próprio bairro; ter atividades relacionadas aos movimentos comunitários, ter tempo e disposição para o trabalho, não só em sala de aula, mas também nas atividades promovidas pela comunidade;
- maior ênfase na fundamentação teórica para compreender melhor o processo de alfabetização de adultos;
- articulação com diversas entidades populares;
- elaboração de programas delineando-os na prática educativa, levando em conta os eventos comunitários e extracomunitários como: festas folclóricas, palestras, reuniões, etc.
- maior disponibilidade de tempo dos orientadores/coordenadores e bolsistas para a busca da qualidade proposta pelo NEPE (Costa apud Melo, 1993, p. 3-4).

Para finalizar, gostaríamos de pontuar algumas questões em relação à prática de educação de jovens e adultos. Como vimos, as práticas em geral realizadas pelo Núcleo estavam permeadas pela noção da “conscientização” de Paulo Freire que marcara fortemente décadas anteriores. Fazendo uma revisão crítica sobre essa questão, Gajardo afirma que essa concepção foi deixada de lado no final dos anos 60 pelos seguintes motivos:

Para alguns, porque não se realizaram os resultados esperado: nem em termos de transformar as culturas subalternas ao favorecer a capacidade de mobilização autônoma dos setores populares, nem em termos de assegurar o aprendizado dos alunos analfabetos. Para outros, porque tanto a idéia como o método de conscientização foram subsumidos sob o conceito de educação popular, com o

que se designa aquelas experiências educativas que, em distintos campos, se postulam com o objetivo de contribuir à formação de movimentos populares autônomos, movimentos com capacidades de apropriar-se de espaços sociais e políticos, e enfrentar-se, organizadamente, aos poderes institucionais do Estado reivindicando direitos e necessidade básicas. Tais práticas são entendidas como um tipo de educação conscientizadora, e esta última, como sinônimo de educação política (Gajardo, 1994, p. 271).

A autora salienta ainda que as bases teóricas que sustentavam essas propostas modificaram-se substancialmente e que muitas dessas experiências não puderam ser avaliadas e, assim, persistiram no tempo sem poder contribuir significativamente no desenvolvimento da educação dos setores populares.

Nos anos 60 o eixo central da conscientização era ser portadora de uma estratégia educativa que situava em uma mesma linha de objetivos a prática política e os processos de aprendizagem e, segundo Gajardo, na atualidade tentou-se recuperar com algumas dificuldades a concepção de conscientização que é produto dos rumos que teve a educação popular. Segundo a autora, conformados por uma grande heterogeneidade de projetos que deixam de lado a teoria, ou ao menos não explicitam os pressupostos que a subjazem, já que a teoria possibilitaria avaliar a contribuição dos processos de transformação política social como da teoria pedagógica.

Por fim a autora indica que a educação conscientizadora, de forma geral, provocou e alimentou algumas transformações no fazer e no pensar a educação de adultos nos setores populares. Mas talvez agora seja necessário repensá-la à luz de novos desenvolvimentos teóricos e de novas práticas educativas (ibid, p. 272-8).

Com base nesta perspectiva, necessário se faz que a prática realizada pelo NEPE potencialize os esforços na alfabetização de jovens e adultos, reorientando muitos aspectos e pensando novas formas teórico-metodológicas para complementar e dar outro sentido às práticas.

A busca de soluções não é tarefa fácil, pois no campo da educação de jovens e adultos nos setores populares persistem problemas e desigualdades que afetam um amplo contingente de pessoas que não conseguiram satisfazer suas mínimas necessidades básicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à alfabetização, envolve complexas e diversas questões. O tema não é novo, e durante muitos anos vêm se visualizando diferentes esforços, sugestões, linhas de ação, etc. que buscam “erradicar o analfabetismo”.

Compreendemos que o campo da educação de jovens e adultos é de natureza extremamente complexa, por isso sua definição traz em si uma ampla gama de possibilidades de abordagem e de atuação. Muitas dessas ações estão marcadas por descontinuidades e medidas isoladas que favoreceram uma fragmentação da compreensão dessa problemática e a simplificação do “fenômeno analfabetismo” e do processo de alfabetização, traduzidos muitas vezes apenas por indicadores quantitativos.

Assim, no que se refere ao “analfabetismo”, é importante destacar que a questão não pode ser considerada um fato isolado, explicável por si mesmo, já que é expressão das condições econômicas, políticas e sociais em que tem vivido e vive a maioria dos países da América Latina, especialmente o Brasil. Londoño explica a complexidade do termo:

O analfabetismo é um problema complexo e toda tentativa de reduzi-lo à simples dimensão educativa não permite abordá-lo de maneira efetiva. Ele se manifesta como problema individual e coletivo: Não só os indivíduos isolados têm carências de compreensão e fluidez no manejo da leitura, da escrita, da matemática e de formação social básica; são as comunidades e dentro delas grupos sociais específicos que encontram dificuldades não só para ler textos mas também para ler o contexto (Londoño, apud Letellier, 1996, p. 13).

Afirma ainda que o estudo do analfabetismo na América Latina exige uma análise compreensiva de suas múltiplas relações com o trabalho, a cultura, a organização popular, a ciência e a tecnologia e a democracia participativa (ibid., p. 14).



Abordando a dimensão social do analfabetismo, Letellier observa que

o analfabetismo não pode ser considerado apenas como um problema técnico-pedagógico e sim como um problema que se reveste de profundas dimensões sociais. A língua escrita, sendo um objeto social, não se distribui equitativamente entre os distintos setores da população e o grau diferenciado de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática mantém e reforça uma situação de desigualdade social (Letellier, 1996, p. 12-3).

Também cabe destacar que quando falamos de analfabetismo estamos nos referindo a sujeitos concretos. Não se trata de uma categoria abstrata, mas ao contrário, refere-se a homens e mulheres que enfrentam dia a dia este problema. É importante ampliar o significado desta categoria, geralmente utilizada para definir as pessoas que não sabem ler e escrever, para então construir processos de alfabetização que favoreçam um desenvolvimento real e concreto da apropriação do conhecimento.

A conceituação dos termos “analfabetismo” e “alfabetização” expressa uma história de múltiplos e complexos significados, não havendo precisão e até mesmo oposição em relação ao que estes conceitos querem dizer. Isto se deve aos diversos critérios existentes para defini-los. Nesse sentido Torres afirma que

a imprecisão e ambigüidade em que têm sido mantidos os próprios conceitos de analfabetismo e alfabetização contribuíram para a proliferação de termos (freqüentemente superposto ou parcialmente superposto) para descrever os diferentes estágios e níveis intermediários ao eixo analfabetismo-alfabetização, tais como analfabetismo absoluto, puro, regressivo, por desuso, funcional ou os de analfabeto, semi-alfabetizado, neo-alfabetizado (Torres apud Letellier, 1996, p. 10).

Apesar de existir esse problema, poderíamos dizer que uma dimensão objetiva que caracteriza o termo analfabetismo está relacionada às restrições ou carências que

um determinado indivíduo experimenta ao entrar em relação com o “mundo letrado”<sup>99</sup>. Quando falamos de “adultos e de jovens em situação de carência educativa” é necessário distinguir aquelas pessoas que possuem habilidades elementares de leitura e escrita - “analfabetos funcionais” - daquelas que não conhecem os signos do idioma ou, se os conhecem, os manejam precariamente - os “analfabetos puros ou absolutos”, termos utilizados a partir da definição dada pelos distintos organismos internacionais.

Letellier acrescenta os termos analfabetismo “por desuso” ou analfabetismo “regressivo”, termos utilizados para designar aqueles que alcançaram um manejo das habilidades de leitura e escrita mas que, por não praticá-las, esqueceram-nas, “regressando” à qualidade de analfabetos absolutos (Letellier, 1996, p. 10).

Em outra perspectiva, Ferrari entende que o analfabetismo não se define como mera ausência de alfabetização ou simplesmente como não alfabetização. Ele é produzido socialmente, historicamente. Resulta de um processo de exclusão (Ferrari, 1991, p. 5).

Outra dificuldade que envolve a questão diz respeito à credibilidade em relação aos censos que se realizam para obter dados sobre o problema do analfabetismo, uma vez que seus resultados dependem da definição de quem os realiza. Sobre isto Letellier comenta:

Os dados censitários colocam na categoria de analfabetos aqueles que respondem negativamente à pergunta se sabem ler e escrever. Em muitos casos a resposta não é necessariamente verdadeira ou encobre uma apreciação subjetiva: é comum que o problema seja ocultado ou que se conceba que soletrar ou saber ler e escrever o nome é ser alfabetizado. A idéia que está por trás da simplificação do conceito é a de tentar obter informação comparável entre países e regiões, para dar base ao estabelecimento de diagnósticos, elaborar políticas, implementar campanhas (Letellier, 1996, p. 11).

---

<sup>99</sup> Embora não tenhamos utilizado o termo “letramento” porque fizemos a opção de usar a terminologia das fontes por nós trabalhada, não podemos deixar de mencioná-lo, pois há um significativo debate com diversas posições a respeito. Cf. Verdiani Tfouni (1992), Kleiman (1995), Mota (1995), Tfouni (1995), Scliar-Cabral (1995, 1996, 1998), Pelandré (1998).

Torres critica essa perspectiva estatística, acusando-a de reduzir a questão a termos numéricos inclusive por resumir experiências dinâmicas e complexas em indicadores quantitativos. Segundo ele, neste contexto importa mais saber a quanto se reduziu o índice do analfabetismo do que saber se os educandos aprenderam o que aprenderam e para que tem servido o que aprenderam (Torres, R., 1994, p. 241-2).

Para Letellier há consenso de que ambos os termos, alfabetização - analfabetismo, referem-se a habilidades em leitura e escrita. No entanto, afirma que diferentes perspectivas de análise, decorrentes da complexificação da sociedade e dos enfoques ideológicos a partir do qual são elaborados os discursos sobre a questão, destacam além desses outros aspectos, tais como:

- Quais são as carências ou habilidades específicas necessárias para considerar alguém analfabeto ou alfabetizado ?
- Quais são os “níveis” que definem quem e quantos são os chamados de analfabetos?
- Em que medida os contextos determinam a avaliação desses “níveis”?
- Quem define o tipo de habilidades ou competências necessárias para os alfabetizandos desenvolverem-se socialmente? Como e em função de quais interesses?
- Que papel cumpre a autopercepção dos que vivem essa carência?
- Que conseqüências tem o analfabetismo para o indivíduo e para a sociedade? (Letellier, 1996, p. 9)

Letellier indica que o próprio conceito de “pessoa alfabetizada” vem se alterando no processo social e histórico:

Na década de 50 a Unesco definia como alfabetizada ‘a pessoa capaz de ler com discernimento e escrever uma frase breve e simples sobre sua vida cotidiana’. Devido ao avanço e à complexificação da sociedade e ao aumento das exigências educativas, o conceito de analfabetismo foi progressivamente incorporando a relação com o contexto e as habilidades funcionais de leitura, escrita e cálculo necessários para um melhor desenvolvimento no meio social (Letellier, 1996, p. 10).

Para além dessas dificuldades conceituais, os diversos termos referem-se à possibilidade que homens e mulheres na relação com o conhecimento têm de tornar-se sujeitos de seus processos de autonomia, por serem capazes de realizar uma leitura mais ampla da realidade.

Na perspectiva teórica por nós assumida, analfabetos são mais que pessoas que não sabem ler e escrever e que necessitam de um programa educativo para os tornarem cidadãos modernos; são mais que os conceitos que os definem; analfabetos são sujeitos pertencentes a uma classe social específica que no processo do desenvolvimento capitalista têm sido historicamente expropriada dos bens materiais e simbólicos. Neste sentido, o analfabetismo é uma questão de classe. Ou seja, as restrições ou carências que um determinado indivíduo experimenta ao entrar em relação com o “mundo letrado” não podem ser somente resolvidas por novas políticas educacionais ou revolucionários métodos pedagógicos.

Situando esses aspectos no contexto das práticas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas pelo NEPE observamos que elas foram uma tentativa de dar respostas à problemática do analfabetismo em Manaus em vista das transformações sociais trazidas com a Zona Franca de Manaus. Ou seja, o NEPE surgiu para responder a uma questão específica produzida num quadro de “múltiplas pobreza”<sup>100</sup>. Mas é preciso dizer que essas práticas basearam-se em concepções teórico-metodológicas

---

<sup>100</sup> Termo definido por Sirvent que indica a não satisfação de um sistema de necessidades básicas ou óbvias (saúde, alimentação, trabalho, moradia, educação) e as necessidade não tão óbvias (participação, pensamento, criação, valoração de si) (Sirvent, 1996, p. 4).

pouco suficientes para clarear a complexidade do contexto em que atuavam, bem como para realizar uma formação mais adequada tanto dos alfabetizandos quanto dos alfabetizadores.

O NEPE investiu em ações que do ponto de vista dos seus participantes estariam voltadas para a transformação social - pretensão típica de práticas realizadas nas décadas anteriores definidas como práticas de educação popular. Na verdade essas ações possuíam um caráter ativista e imediatista. Doimo, por exemplo, afirma que a experiência de alfabetização de adultos, associada à educação popular, passa, a partir de meados dos anos 70, a ser preferencialmente utilizada em seu sentido estritamente organizativo-conscientizador e a agregar novos valores ético-políticos como a “democracia de base” e a autonomia, dentro da metáfora do “povo como sujeito da sua própria história” (Doimo, 1995, p. 129-30), concepção bastante presente nas práticas de alfabetização desenvolvidas pelo NEPE.

Não obstante, é preciso dizer também que o NEPE com essas práticas, mesmo em seu distanciamento e um certo alheamento em relação aos grandes debates nacionais e internacionais, não permaneceu indiferente às pressões pela resolução do problema do analfabetismo.

Movido pela idéia de que a universidade deveria “extrapolar seus muros” o NEPE realiza todo um esforço, às vezes “hercúleo”, para dar conta da problemática do analfabetismo na cidade de Manaus. No entanto as atividades foram limitadas em razão de suas condições objetivas: escasso quadro de professores qualificados na área específica em que se propunham a trabalhar, poucos recursos financeiros e infra-estruturais, ausência de definição de uma política da universidade para atuar de forma mais articulada com a questão.

O Núcleo, com sua prática em alfabetização de jovens e adultos, percorreu e desvelou situações e questões que são comuns ao analfabetismo. Possivelmente, e hoje mais que nunca, deva enfrentar muitos desafios e contradições. Diante da nova realidade é provável que tenha de romper com algumas tradições que já não podem

mais dar respostas ao problema do analfabetismo na conjuntura atual, em que a discussão sobre a educação enfrenta o “tema da qualificação” como exigência das atuais transformações produtivas e sociais cada vez mais complexas que estão a solicitar um indivíduo capaz de “aprender ao longo de toda a vida” e de desenvolver habilidades e “competências” que lhe permitam adquirir novos conhecimentos e novas destrezas; enfim, um indivíduo capaz em um entorno complexo com altos grau de tecnologia.

A educação de jovens e adultos está a acompanhar este panorama sócio-educativo. Mas também existe outro lado da moeda: o atual panorama mostra um contexto de desemprego estrutural, precarização laboral, temor da perda de emprego, destruição das redes sociais tradicionais que davam coesão às diversas organizações sociais. Nesta situação, de um lado temos demandas de um “novo sujeito que aprende ao longo da vida” e que deve estar preparado para um mundo em transformação, e de outro a exclusão de uma imensa maioria desses sujeitos via desemprego e a expropriação dos bens materiais básicos, etc. Diante desta contradição impõe-se ao NEPE o repensar de suas atividades, especialmente no que se refere às práticas ligadas à educação de jovens e adultos.

É neste contexto que cabem algumas perguntas: compete à universidade constituir “cruzadas” alfabetizadoras de jovens e adultos? Compete a ela formar alfabetizadores e/ou formadores de alfabetizadores, inclusive de jovens e adultos? Afinal, como se formam alfabetizadores? E ainda: como este Núcleo ressignificará suas ações diante das condições objetivas atuais? Quais os limites e possibilidades de atuação do Núcleo diante de um contexto contraditório que no mesmo instante em que valoriza e apela para a universalização da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, impõe várias restrições aos órgãos públicos que têm por responsabilidade a solução dos problemas educacionais? Como o NEPE pode trabalhar a temática da educação de jovens e adultos pensando formas que melhor articulem a extensão, a pesquisa e a docência?

Talvez algumas ações possam ser sugeridas como formas iniciais do necessário redimensionamento dos objetivos, organização e funcionamento do NEPE, como por exemplo considerar a necessidade de uma qualificação mais especializada dos docentes que atuam nos seus projetos de pesquisa, extensão e ensino (especialmente relacionado à alfabetização de jovens e adultos); maior articulação do Núcleo com os departamentos da FAGED e de outros institutos da Universidade do Amazonas envolvidos com a temática; maior articulação com os cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* ligados à área e desenvolvidos tanto nesta quanto em outras universidades do País. De todo modo, vale ressaltar que o NEPE propôs um projeto pedagógico que insiste em nadar contra a corrente, que foi gestado em condições adversas mas que, por razões múltiplas, tornou-se viável. O NEPE conseguiu impor sua existência, e é preciso pensar as condições históricas – locais e nacionais – que o permitiram. Este é mais um campo que esta pesquisa deixa em aberto.

Enfim, os limites e possibilidades da ação do NEPE na educação de jovens e adultos se constroem não pela vontade subjetiva dos docentes, bolsistas-alfabetizadores e alfabetizados, mas pela intercessão dessa vontade subjetiva com as questões materiais objetivas postas pelas necessidades e mediações da sociedade capitalista, e dessas duas questões com o nível de organização das lutas mais gerais pela emancipação das classes trabalhadoras.

Gostaria de finalizar com a indagação levantada por Moraes sobre “o que fazer” da e na universidade, sugerindo que talvez seja interessante virar a pergunta de cabeça para baixo. “Admitindo que o principal papel da universidade seja o de pensar a sociedade, mas levando em conta igualmente que a universidade pensa a sociedade na sociedade, que a universidade, enfim, não está fora da sociedade, mas não se confunde com ela, quem sabe não seria o caso de se perguntar se seria possível à

## FONTES DOCUMENTAIS

### **Documentos relativos ao Panorama Internacional – Latino Americano e Nacional da Educação de Jovens e Adultos**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88). 3. ed., São Paulo, **Revista dos Tribunais**, 1998.

CEPAL. **Transformación Productiva con Equidad**. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 1990. p. 10-19. (BFFyH).

CEPAL-OREALC. **Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad**. Santiago de Chile, 1992. p. 69-78. (BFFyH).

CONED II. **Proposta para o Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte, [s.n] 1997. p. 19-47.

CONFINTEA V. **La Declaración de La Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos**. Hamburgo, jul., 1997a. Borrador Final. p. 2-7. (BFFyH).

\_\_\_\_\_. **Agenda para el Futuro de los Aprendizajes de los Adultos**. Hamburgo, jul., 1997b. Borrador Final. p. 1-22. (BFFyH).

DECLARAÇÃO DE NOVA DÉLHI. In: **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. p. 123-6. (BSCEDUFSC).



GITA. Chamado para a ação. **Tempo e Presença**. São Paulo : CEDI, n. 251, p. 8-9, 1990. Trad. Leda Maria Lucas.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei n.º 9.394/96).  
In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Iria Brzezinski (org.), São Paulo : Cortez, 1997. Anexo I. p. 208-228.

MEC. **Plano Nacional de Educação**. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília : INEP, 1998. p.12-44. (Internet: <http://www.inep.gov.br>).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEF, 1994. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 8). p. 9-24.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003)**. Brasília, 1993. Versão acrescida. p. 11-65.

### **Documentos relativos à Faculdade de Educação – Universidade do Amazonas**

BARRETO, M. **Projeto de interiorização da UFAM**. Manaus, 1989. Mimeo. (Arquivo UFAM).

\_\_\_\_\_. et. al. **Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia**. FAGED, Manaus, set. 1988. Mimeo. (Arquivo NEPE).

BEZERRA, A. A. **Algumas reflexões sobre o Curso de Pedagogia**. Documento apresentado na VI Semana de Pedagogia na FAGED, Manaus, dez. 1985. Mimeo. (Arquivo NEPE).

COSTA, H. L. C. da. et. al. **A situação da criança no Amazonas**. UFAM, Manaus, jul. 1992. (Arquivo NEPE).

FACED. **Proposta Plano de Ação Conjunta da Faculdade de Educação**. Manaus, 1989. (Arquivo NEPE).

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia**. Documento elaborado para o Seminário sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. UFAM, Manaus, ago. 1981. Mimeo. (Arquivo NEPE).

NINA, A. C. M. **Documento Final do Seminário sobre Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação**. Manaus, ago. 1981. Mimeo. (Arquivo NEPE).

OLIVEIRA, T. M. C. de. et. al. **Proposta para o Plano de Pesquisa na FACED**. UFAM, Manaus, abr. 1986. Mimeo. (Arquivo NEPE).

TORINO, M. T. *et al.* **Estudos Preliminar para o Estabelecimento da Linha de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas**. FACED – UFAM, Manaus, nov. 1981. (Arquivo NEPE).

UFAM. **Catálogo de Pós-Graduação**. FACED, Manaus, 1995. (BSFACED/UFAM).

\_\_\_\_\_. **Folder do Seminário Regional sobre a Política de Alfabetização e de Formação do Educador-Alfabetizador**. FACED, Manaus, abr. 1992. (Arquivo NEPE).

\_\_\_\_\_. **Relatório da Administração**. Manaus, 1989/1993. (Arquivo UFAM).

\_\_\_\_\_. **Projeto de Extensão Integração da Universidade com a melhoria e expansão do Ensino da Pré-Escola, Alfabetização e 1.ª a 4.ª série.** Manaus, 1989. Mimeo. (Arquivo UFAM).

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 012 do Conselho de Ensino e Pesquisa, 1991. Estabelece normas de distribuição de carga horária para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Arquivo UFAM).

\_\_\_\_\_. **Estatuto e Regimento Geral.** Manaus, 1992. (Arquivo UFAM).

\_\_\_\_\_. **Projeto da atividade Regional sobre a Revisão da Política de Formação do Alfabetizador.** FAGED, Manaus, abr. 1992. (Arquivo UFAM).

WEIGEL, V. A.; MELLO, C. D. S. **Elementos para discussão das linhas de trabalho da Faculdade de Educação.** Manaus, jul. 1988. Mimeo. (Arquivo NEPE).

## **Documentos relativos ao NEPE**

### **Legislação**

NEPE. **Regulamento.** FAGED/ UFAM, Manaus, 1992a. Mimeo. (Arquivo NEPE).

FAGED. Resolução n. 004 de 21 de agosto de 1992. Aprova Regulamento do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE/UFAM. Manaus, 1992. Mimeo. (Arquivo NEPE).

\_\_\_\_\_. Resolução n. 001 de 01 de novembro de 1991, do Conselho Departamental. Institui o Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais – NEPE, no âmbito da Faculdade de Educação com caráter interdepartamental e com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e assessorias iniciativas de Educação Popular. Manaus, 1991. Mimeo. (Arquivo NEPE).

## **Catálogo**

RIBEIRO, M.; MELLO, C. **Catálogo Preliminar de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais no Estado do Amazonas**. NEPE, Manaus, out. 1992. Pesquisa financiada pelo INEP (1989 – 1992). (Arquivo NEPE).

## **Projetos**

GROSSI, B. et. al. **Compensa II e Zumbi II: as diversas faces da organização comunitária**. NEPE/FACED, Manaus, 1993-1995. Iniciação científica. (Arquivo NEPE).

MARTINS, A. C. et. al. **Alfabetização de adultos na perspectiva da educação popular como contribuição para os movimentos sociais**. Manaus, 1992-1993. Iniciação científica. (Arquivo NEPE).

NASCIMENTO, M. S. **Brigada da Alfabetização: alternativas metodológicas em alfabetização de adultos**. NEPE/FACED, Manaus, 1992a. Iniciação científica. (Arquivo NEPE).

NEPE. **Curso de Capacitação Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos**. FACED/UFAM, Manaus, 1994. (Arquivo NEPE).

\_\_\_\_\_. **Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular**. FACED/UFAM, Manaus, 1992. Extensão. (Arquivo NEPE).

RIBEIRO, M. et. al. **Projeto de dinamização do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais**. FACED/UFAM, Manaus, 1989. Mimeo. (Arquivo NEPE).

SANTOS, A. G. et. al. **Projeto alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1996. (Arquivo NEPE).

\_\_\_\_\_. **Projeto alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1994. (Arquivo NEPE).

\_\_\_\_\_. **Projeto alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular.** NEPE/FACED/UFAM. Manaus, 1993. (Arquivo NEPE).

### **Relatórios**

ALFAIA, E.; ARAÚJO, M. A; FERNANDES, I. M. S. **Alfabetização de adultos na perspectiva da educação popular como contribuição para os movimentos sociais.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1993. Iniciação Científica. (Arquivo NEPE).

AZEVEDO, G. **Projeto alternativo de alfabetização de adultos - Compensa.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1992. Extensão. (Arquivo NEPE).

BRAGANÇA, K. C. **Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular no bairro Compensa.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1996. (Arquivo NEPE).

COSTA, A. **Alfabetização de adultos – uma necessidade do bairro da Compensa.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1993. (Arquivo NEPE).

FERREIRA, M. S. G. **Alfabetização de jovens e adultos no bairro Glória.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1993. Extensão. (Arquivo NEPE).

- MARQUES, C. M.; PINHO, R. A. de. **Compensa II e Zumbi II: as diversas faces da organização comunitária.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1995. Iniciação Científica. (Arquivo NEPE).
- MENDES, K.; CARVALHO, G. **Alfabetização de jovens e adultos Raio de Luz na comunidade São Lázaro.** NEPE / FACED/UFAM. 1993. Extensão. (Arquivo NEPE).
- NASCIMENTO, M. S. C. do. **Brigada de Alfabetização: Alternativas Metodológicas em Alfabetização de Adultos.** Manaus/AM : FACED/UFAM, Manaus, 1992b. Iniciação Científica. (Arquivo NEPE).
- NEPE. **Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da educação popular.** NEPE/FACED/UFAM, Manaus, 1992- 1996. Extensão. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **Cursos de capacitação Método Paulo Freire de alfabetização de jovens e adultos.** FACED/UFAM, Manaus, 1990-1996. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **Anotações do XI Curso de adultos na perspectiva da Educação popular.** FACED/UFAM, Manaus ,1995a. Mimeo. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **Relatório anual.** FACED/UFAM, Manaus, 1995b. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **Relatório anual.** FACED/UFAM, Manaus, 1993a. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **Curso Fundamentos e Metodologia da Pesquisa em Educação.** FACED/UFAM, Manaus, 1993b. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **III Curso de capacitação Método Paulo Freire de alfabetização de jovens e adultos.** FACED/UFAM, Manaus ,1991. Fichas de inscrição. (Arquivo NEPE).

- \_\_\_\_\_. **Caderno de anotação do I Curso de capacitação Método Paulo Freire de alfabetização de jovens e adultos.** FAGED/UFAM, Manaus, 1990a. Manuscrito. (Arquivo NEPE).
- \_\_\_\_\_. **Relatório das atividades desenvolvidas.** FAGED/UFAM, Manaus, 1989. (Arquivo NEPE).
- NOBRE, O. S. **Alfabetização de jovens e adultos no bairro Colônia Antônio Aleixo.** NEPE/FAGED/UFAM, Manaus, 1996. Extensão. (Arquivo NEPE).
- RIBEIRO, M. **Relatório de consultoria.** NEPE/FAGED/UFAM, Manaus, 1992- 1996. (Arquivo NEPE).
- SANTANA, J; ANDRADE, Y. **Projeto alternativo de alfabetização adultos da Compensa.** NEPE/FAGED/UFAM, Manaus, 1994. (Arquivo NEPE).
- SANTOS, A. G. **Alfabetização de jovens e adultos no bairro de São Lázaro.** NEPE/FAGED/UFAM, Manaus, 1996. Extensão. (Arquivo NEPE).
- SANTOS, L. **Compensa II e Zumbi II: as diversas faces da organização comunitária.** NEPE/FAGED/UFAM, Manaus, 1994. Iniciação Científica. (Arquivo NEPE).

### **Artigo**

- RIBEIRO, M.; MELLO, C. S. **Do discurso da greve à ação do NEPE: uma forma diferente de fazer/conceber a universidade.** In: **XVI Reunião da ANPED**, 1993. Mimeo. (Arquivo NEPE).

**Trabalho não publicado**

MARTINS, A. C. **Relação Universidade/sociedade: O NEPE e as demandas por Educação no Amazonas.** Trabalho apresentado no Programa de Estudos Pós—Graduados em Educação/Supervisão e Currículo. Núcleo dos Excluídos da Escola. (Primeiro semestre/1995).

**Jornal**

JORNAL DA BRIGADA DE ALFABETIZAÇÃO, Manaus : WRD, 1991. (Arquivo NEPE).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros e artigos:

BARRETO, J. C. **Educação na visão de Paulo Freire**. [S.l. : s.n.], 1986. p. 3 – 8.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo : ANPED, n. 4 p. 26-34, jan./abr., 1997.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 15. ed., São Paulo : Brasiliense, 1989. (Coleção primeiros passos).

BURNICHON, M. S. **Decires**. Córdoba -Argentina : Narvaja, 1997.

CASTILLO A., LATAPI, P. **Educação de adultos na América Latina**. Jorge Wertheim (org.) Campinas : Papyrus, 1985.

CHAUÍ, M. Perspectiva para o futuro. **Revista Humanidades, Pesquisa, Universidade**. István Jancsó (org.). São Paulo : Comissão de Pesquisa/FFLCH/SP, 1996. p. 159–171.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: **Banco Mundial e as políticas institucionais**. Haddad, Tommase e Warde (orgs.), São Paulo : Cortez, 1996. p. 75-123.

\_\_\_\_\_. **Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación**. Buenos Aires : Aique Grupo Editor S.A, 1994.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatório final do Seminário sobre solo urbano**. Manaus, mar. 1986. Mimeo. p 1-26. (Arquivo NEPE).

Di PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em aberto**. Brasília : MEC/INEP, ano XI, n.56, p. 22 – 30, out. /dez., 1992. (BSCEDUFSC).

DOIMO, A. M. **A voz e a vez do popular**. Movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume – Dumará: ANPOCS, 1995. p. 128-134.

EDUCACIÓN POPULAR EN AMÉRICA LATINA: LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA. (Simposio de Educación Popular organizado por el CESO – Centro para el Estudio en los Países en vía de Desarrollo – realizado en La Haya/Holanda, del 27 de junio al 3 de julio de 1988) In **Educação Popular : Utopia Latino – Americana** . Gadotti e Torres (orgs.) – São Paulo: Cortez : Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 281 – 294.

ESTEVE, A. R. **A ocupação da Amazônia**. São Paulo : Brasiliense, 1993.

FERRARI, A. R. Analfabetismo no Rio Grande do Sul: sua produção e distribuição. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 3-30, jan./jun. 1991. (BSCEDUFSC).

FREIRE, A. M. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Gadotti (org.). São Paulo : Cortez, 1996. p. 27 –67.

\_\_\_\_\_. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista (...)**. São Paulo : Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. v. 23, São Paulo : Cortez, 1993. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. p. 27-30 e 45 – 58.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed., São Paulo : Moraes, 1980.
- GAJARDO, M. La concientización en America Latina: una revisión critica. In: **Educação popular: utopia latino – americana**. Gadotti e Torres (orgs.) – São Paulo: Cortez : Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 271-280.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Iria Brzezinski (org.), São Paulo : Cortez, 1997. p. 106 – 122.
- \_\_\_\_\_ e RIBEIRO, V. Pós-alfabetização na América Latina: algumas reflexões. **Alfabetização e Cidadania**, Brasília : RAAAB, ano 1, n.1, p. 39 – 46, out. 1994.
- \_\_\_\_\_. Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos. **Em aberto**. Brasília : MEC/INEP, ano XI, n 56, p.3 –12, out./dez 1992. (BSCEDUFSC).
- HUIDOBRO, G. Mudanças nas Concepções Atuais de Educação de Adultos. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais**. Brasília : MEC-INEP-SEF, 1994. p. 41-85.
- IBGE. **Situação demográfica, social e econômica: primeiras considerações: Estado do Amazonas (Censo Demográfico 1991)**, Departamento de População. Rio de Janeiro, 1995. p. 9 - 25.
- INSTITUTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO. **Manaus: memória fotográfica**. SUFRAMA, 1995. (BMA)

- LETELLIER, M. E. Analfabetismo e alfabetização: problemas e diagnóstico. **Alfabetização e Cidadania**. n. 3, 1996.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política**. 2. ed., São Paulo : Abril, 1978.
- MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. **Relatório final do I Seminário de avaliação do MEB regional da Amazônia**. jun. 1991, Mimeo. (Arquivo NEPE).
- MELO, M. L. de., MOURA, H. de. **Migrações para Manaus**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife : Massangana, 1990. (BMA).
- MORAES, M. C. M. Pontos de Investigação, teoria e método em pesquisa histórica em educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Papyrus, n. 55 ago. 1996.(BSCEDUFSC).
- \_\_\_\_\_, Paradigmas e Adesões : Temas para pensar a teoria e a prática em educação (texto apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED), set. 1998. p. 1-16. Mimeo.
- ROMÃO, J. E. Alfabetização: sem motivos para festa. **Tempo e Presença**, São Paulo : CEDI, n. 251, p. 5 – 7, maio/jun. 1990.
- RYAN, J. 1990, Año Internacional de la alfabetización: mantener una promesa. **El Correo de la UNESCO**, Paris : UNESCO, p. 10 – 12, jul. 1990.
- SALLES, F. A proposta CEPAL-OREALC: progresso técnico, cultura, política e educação. **Perspectiva**, Florianópolis : UFSC, n.18, p. 107-132. ago./dez. 1992. (BSCEDUFSC).
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo : Cortez, 1987.

SILVA, R. N. de. et. al. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo : REDUC, 1991.

SIRVENT, M. T. et. al. **Problemas de la educación de jóvenes y adultos en el actual contexto sócio-político** (Comunicacion para el nucleo “La Educación permanente y el mas alla de la escuela: la educación de jovenes y adultos en el contexto de políticas de ajuste, neoconservadorismo y pobreza”), IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, jun. 1996. p. 2 - 12. Mimeo.

\_\_\_\_\_. La crisis de la educación: una perspectiva a partir de la educación popular. In: **Educação popular: utopia latino – americana**. Gadotti e Torres (orgs.) – São Paulo: Cortez : Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 194-208.

SOUZA, M. A **expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo : Alfa-ômega., 1977.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro : Zahar, 1981a.

\_\_\_\_\_. **La miseria de la teoria**. Barcelona : Editorial Critico, 1981b.

TORRES, C. Educação de adultos e educação popular na américa latina: implicações para uma abordagem radical da educação comparada. In: **Educação popular: utopia latino – americana**. Gadotti e Torres (orgs.) – São Paulo: Cortez : Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 249 – 270.

TORRES, R. Analfabetismo y alfabetización en América Latina y el Caribe: entre la inercia y la ruptura, In: **Educação popular: utopia latino – americana**. Gadotti e Torres (orgs.) – São Paulo: Cortez : Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

WARDE, M. J. As políticas das Organizações Internacionais para a Educação. **Em Aberto**. Brasília : MEC/INEP, 1992. (BSCEDUFSC).

### **Teses e dissertações**

FEITOZA, R. **Educação e participação feminina: contradições, resistência e desafios do núcleo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1996. (BSFACED/UFAM).

MORAES, M. C. M. **Educação e Política no Pensamento de Francisco Campos**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1990. (BSCEDUFSC).

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo Prazo do Método de Alfabetização de Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. (BCUFSC).

RIBEIRO, M. **A Universidade vai ao povo ou o povo vai á Universidade? Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma Universidade brasileira democrática e competente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995. (Arquivo NEPE).

SALAZAR, J. P. **O novo proletariado industrial de Manaus e as transformações sociais possíveis: estudo de um grupo de operários**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, 1992. (BCUFAM).

SILVA, M. C. da. **Metamorfoses da Amazônia..** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, 1997. (BCUFAM).

**Trabalho de conclusão de curso**

LORENZATTI, M. del C. **La práctica docente de nivel primario de adultos: una historia real, un camino a descubrir.** Trabajo final de Licenciatura - Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba – Argentina, 1997. (BFFyH).