

*Iolanda Toshie Ide*

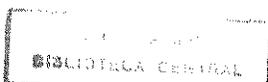
**CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO  
1990**

**Explicitação de suas teses**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**CAMPINAS - SÃO PAULO**

**1993**



Dissertação apresentada como exigência  
parcial para obtenção do Título de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Area de Concen-  
tração: Filosofia e História da Educa-  
ção à Comissão Julgadora da Faculdade  
de Educação da Universidade Estadual  
de Campinas, sob a orientação do Prof.

Dr. Silvio A. Sánchez Gamboa π †

Amizade

IN 0000022229

COMISSAO JULGADORA:

~~de~~ ~~de~~ ~~de~~  
Sr. Antonio del...

## A G R A D E C I M E N T O S

A meus pais e irmãos, gratidão eterna

Ao Arlindo e Tereza que me apoiaram e hospedaram

Ao Professor Silvio pela orientação sábia e amiga

Ao Professor Hermas Gonçalves Arana pelo apoio de sempre

A Maria Clara Di Pierro que colocou os arquivos do CEDI à disposição, inclusive enviando pelo correio.

A todos os que fizeram com que o sonho do Congresso de Alfabetização se tornasse realidade:

os companheiros do GETA

a Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação

a Prefeita Luiza Erundina de Souza

a Sônia Lihs e equipe do Corpo Municipal de Voluntários

os amigos do CEDI, Vereda e MOVA

os participantes do CBA

**Aos amigos,**

pelo apoio e incentivo de todas as horas.

*A Julieta, Tiana, José Roberto,*

*que contribuíram na digitação, revisão e fornecimento de dados*

Aos companheiros da Faculdade de Educação, do Instituto de Economia e do Centro de Computação, pelas inúmeras gentilezas.

## A G R A D E C I M E N T O S

A meus pais e irmãos, gratidão eterna

Ao Arlindo e Tereza que me apoiaram e hospedaram

Ao Professor Silvio pela orientação sábia e amiga

Ao Professor Hermas Gonçalves Arana pelo apoio de sempre

A Maria Clara Di Pierro que colocou os arquivos do CEDI a  
disposic<sup>ão</sup>, inclusive enviando pelo correio.

A todos os que fizeram com que o sonho do Congresso de  
Alfabetização se tornasse realidade:

os companheiros do GETA

a Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação

a Prefeita Luiza Erundina de Souza

a Sônia Lins e equipe do Corpo Municipal de Voluntários

os amigos do CEDI, Vereda e MOVA

os participantes do CBA

Aos amigos,

pelo apoio e incentivo de todas as horas.

*Agradeço a Tiana que digitou e a Julieta Arruda de Souza que revisou esta dissertação: a José Roberto que cedeu os dados do NEPP; e aos companheiros da Faculdade de Educação, do Instituto de Economia e do Centro de Computação pelas inúmeras gentilezas.*

DEDICATÓRIA

*A meus pais (in memoriam)*

*A Catarina, minha alfabetizadora, que me ensinou  
a leitura da palavra e a leitura do mundo*

*A meus irmãos Miguel, Theóphilo, Francisco,  
Catarina, Maria, Pedro,  
Laura, Luiz e Tereza*

*Ao Arlindo Moreira Sales*

*A Anna Luiza, Theóphilo, Leda e todos os alfabetizadores*

*A Ana Alvarenga e todos os lutadores dos*

*Movimentos Sociais Populares*

*A Maria Clara Di Pierro e demais companheiras do Geta*

*A Yusef Rokõnai Kanazawra (in memoriam)*

## R E S U M O

A presente explicita as teses contidas na Declaração dos Participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização: prioridade para a educação básica, através de uma política nacional de combate à pobreza, promoção da justiça social e do desenvolvimento econômico, de modo a garantir o direito de crianças, jovens e adultos à educação básica e continuidade do processo educativo. Propõe o combate ao preconceito em relação ao analfabeto e a necessidade da reconstrução do conceito de alfabetização. Defende o cumprimento da Constituição no tocante à destinação de recursos para a Educação, a valorização do magistério e a promoção de pesquisas em alfabetização. Reivindica a participação da sociedade civil na definição de princípios e diretrizes da política nacional de alfabetização.

Contém numerosos dados sócio-econômicos e sobre escolaridade, buscando focalizar esse particular evento numa perspectiva sócio-histórica.

## INDICE

Introdução .....	5
Capítulo Primeiro: Antecedentes Históricos .....	15
Capítulo Segundo: O Congresso Brasileiro de Alfabetização 1990 .....	30
Capítulo Terceiro: As teses principais .....	40
3.1. Analfabetismo e Estrutura Social .....	42
3.2. Conceito de Alfabetização. Preconceito contra o analfabeto .....	85
3.3. Direito de Todos à Educação .....	118
3.3.1. A Questão das Vagas .....	136
3.3.1.1. As vagas para crianças na Básica .....	132
3.3.1.2. As vagas para jovens e adultos .....	163
3.3.2. "Evasão" e "Retenção" .....	175
Capítulo Quarto: Teses secundárias .....	195
4.1. Os Recursos para a Educação .....	196
4.1.1. Dossiê de denúncias .....	200
4.1.2. O Salário Educação .....	227
4.1.3. A Emenda Calmon .....	239
4.2. Valorização do Magistério .....	248
4.2.1. Dossiê de denúncias .....	249
4.2.2. Considerações .....	271

4.3. Participação Conjunta de Governo e Sociedade Civil .....	280
Conclusão .....	292
Bibliografia .....	324
Siglário .....	340

#### Anexo I

1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990)
2. Declaração dos Participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização 1990.
3. Constituição da República federativa do Brasil (05-10-88), Cap:III, Seção I: Da Educação.
4. GETA: Avaliação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (abril de 1991).
5. GETA: oito meses do PNAC: A dança dos números
6. I Congresso de Alfabetizandos da Cidade de São Paulo (16 de dezembro de 1990).
7. O Labirinto do Salário-Educação
8. Carta aos Professores. Um breve histórico de conquistas e um incentivo a luta.

9. Mais escolas e melhor educação para nossas cidades. Anteprojeto da UNDIME sobre salário-educação.

## ANEXO II

1. Mapa: Pessoas não-alfabetizadas com mais de 6 anos. 1988
2. População residente de 5 ou mais anos de idade, por condição de alfabetização, segundo a situação do domicílio e grupos de idade.
3. Pessoas de 5 ou mais anos de idade, por condição de alfabetização e sexo, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade.
4. Pessoas de 5 ou mais de idade, por condição de alfabetização e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade.
5. Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, sexo, segundo as Grandes Regiões e anos de estudo.
6. Taxa de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo os grupos de idade. 1987-1989.
7. Estudantes de 5 anos ou mais de idade, por sexo e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões, grau e série de ensino que frequentavam em 1989.

8. Anatomia da pirâmide educacional para o Brasil e alguns grupos da população.
9. Índices econômico-sociais de países com Taxa de Mortalidade na população com menos de 5 anos de idade (TMM5) alta, média e baixa.
10. Índice de Desenvolvimento Social (IDS): Brasil de Grandes Regiões; países selecionados.

## I N T R O D U Ç Ã O

### a) Justificativa

Desde 1872 as estatísticas oficiais (FIBGE) sobre o analfabetismo no Brasil demonstraram uma tendência de queda. Em 1987, enquanto o crescimento da população foi de 2,12%, o número de analfabetos na população de 7 a 14 anos de idade cresceu 7,78%.

Diante desta realidade a compreensão dessa problemática é de muita importância para a educação e deve servir de referência para a busca de sua superação.

Nos últimos 30 anos, as iniciativas governamentais de tentativa de superação do analfabetismo no Brasil, como as anteriores, tem sido mal sucedidas.

A despeito de alguns avanços legislativos na área orçamentária da educação representados pela Emenda Calmon que determinava a destinação orçamentária de 13% da União e 18% dos Estados e Municípios para a Educação e, atualmente, pela Constituição promulgada em outubro de 1988, 18% e 25% respectivamente, as perspectivas de queda das taxas de analfabetismo são pouco otimistas. (1)

## b) Escolha do objeto

De 1964 a 1990, o único evento, de âmbito nacional, que abordou esta questão especificamente foi o Congresso Brasileiro de Alfabetização (CBA) realizado em 1990.

No atual contexto, este Congresso se reveste de uma importância especial e por isso a Declaração dos Participantes foi escolhida como objeto desta dissertação.

Os eventos ou campanhas anteriores, exceto o Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização de 1963 (Recife), focalizaram quase que exclusivamente a alfabetização de adultos ligada às campanhas governamentais. Estas geralmente tinham uma infima dotação de recursos que eram gastos principalmente para sustentar estruturas de comando que faziam o jogo dos interesses do estado.

O Primeiro Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização realizado em 1963 (Recife), não teve convocação governamental e foi uma tentativa de congregar as várias iniciativas.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização (CBA) também não foi iniciativa governamental e nem se vinculou a nenhuma campanha. Foi iniciativa de um grupo informal de educadores e entidades comprometidas com a alfabetização, o

GETA. Ao contrário dos demais eventos e campanhas, priorizou a Educação Básica, defendeu recursos permanentes não para campanhas, mas para Planos permanentes de Educação Fundamental para crianças, jovens e adultos, integrados ao Sistema Nacional de Educação e também para projetos alternativos.

O CBA, como o Encontro de Recife (1963), não buscou defender o status quo, pelo contrário, denunciou o modelo econômico concentrador, apresentou os índices de analfabetismo não só de adultos, propôs a busca de uma nova escola básica pública e um novo projeto de sociedade. Como o de Recife, o CBA também não se utilizou da divulgação de impacto propagandístico como ocorreu com os demais eventos e campanhas governamentais inclusive o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) lançado três dias antes do início do CBA.

O CBA defendeu Planos (e Movimentos) mais estáveis, cujos princípios e diretrizes fossem definidos conjuntamente por Governo e Sociedade Civil e que contemplem a valorização (formação e remuneração) do magistério. A partir da experiência acumulada pela Educação Formal e pelos Sindicatos e outros Movimentos Sociais, buscou a incorporação das Pesquisas das Universidades para a reformulação do conceito de Alfabetização. O "insucesso" da Escola Básica foi alvo de muitos debates usando como referência principalmente as pesquisas de Emília Ferreira (e seus desdobramentos),

contando também com os conhecimentos de várias outras áreas: Sociologia, Filosofia, Linguística, Antropologia, ... O MOVA (Movimento de Alfabetização) que em seu lançamento, em São Paulo, teve a cobertura de 16 canais de televisão do exterior, era integrante do GETA.

Enfim, o CBA defendeu uma sociedade cuja estrutura permita equidade na distribuição da renda, a democratização da escola, da alfabetização, dos conhecimentos e do poder. Devido a relevância deste Congresso, a Declaração dos Participantes, elaborada, discutida, emendada e aprovada por mais de dois mil educadores comprometidos com a alfabetização foi escolhida como objeto desta dissertação.

### **c) Metodologia**

A fim de recuperar o contexto e para dar maior sentido ao documento, procedemos a coleta de dados, de preferência atuais, sobre alfabetização e escolaridade. Sobre esta última tivemos a preocupação de apresentar dados nacionais, estaduais e do município de Campinas.

Devido a vinculação, tanto da alfabetização quanto da escolaridade em geral, aos aspectos sócio-econômicos mais gerais, procedemos à apresentação de vários indicadores econômicos e principalmente sociais.

Os dados tiveram como fonte principalmente os Censos Demográficos, as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNAD) ambos da FIBGE. Os dados estaduais tiveram como fonte o Serviço de Estatística (SEADE) e os do município de Campinas o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Universidade de Campinas (UNICAMP).

Outros dados foram colhidos do Relatório do Banco Mundial e da UNICEFF além das declarações de autoridades. São apresentadas também informações da imprensa. Não nos foi possível contar com os dados do último Censo Demográfico (1991). Quisemos, a partir do objeto particular que é o CBA, articulá-lo num contexto mais amplo que pudesse (como foi o interesse do próprio CBA) revelar as causas estruturais do analfabetismo. A seguir, voltamos ao particular, explicitando as teses específicas.

Durante o desenvolvimento de cada tese, tivemos a preocupação de sempre, a partir do específico, fazer uma abordagem mais ampla numa contínua dinâmica que vai do particular para o geral e vice-versa, sem o artifício (didático?) de estabelecer limites rígidos nestes percursos já que é assim que se dão os fatos sociais.

Como a democratização da escolarização básica é por nós considerada como prioritária, apresentaremos dados referentes no âmbito nacional, do estado de São Paulo e do município de Campinas.

Pretendemos citar uma profusão de dados estatísticos oficiais e, para nos sintonizar com a natureza de informações mais acessível aos educadores e também para maior atualização dos dados, apresentaremos também notícias de imprensa. De acordo com Bahhtin "é apenas a partir de uma grande massa de produtos dessa ordem [estatística] que se podem descobrir as grandes linhas de uma ordem sócio-econômica" (1988:120).

#### d) Estrutura da dissertação

Esta dissertação versa sobre as seis teses da Declaração Final dos Participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização 1990 (CBA).

Para melhor situar este evento, no Capítulo Primeiro, fazemos uma retrospectiva histórica que trata das campanhas, movimentos, programas e eventos que o precederam.

No Capítulo Segundo, tratamos como se constituiu o Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (GETA) que organizou o CBA. Tratamos ainda dos pequenos eventos que o prepararam.

As seis teses que constituem a Declaração do CBA estão divididas em: teses principais que são desenvolvidas no Capítulo Terceiro e teses secundárias que formam o Capítulo Quarto do seguinte modo:

### Capítulo Terceiro: Teses Principais

- 3.1. Analfabetismo e Estrutura Social
- 3.2. Conceito de Alfabetização. Preconceito contra o Analfabeto
- 3.3. Direito de todos à Educação
  - 3.3.1. A Questão das Vagas
    - 3.3.1.1. As vagas para crianças na Escola Básica
    - 3.3.1.2. As vagas para Jovens e Adultos
    - 3.3.1.3. "Evasão" e "Retenção"

### Capítulo Quarto: Teses Secundárias

- 4.1. Os Recursos para a Educação
  - 4.1.1. Dossiê de Denúncias
  - 4.1.2. O Salário-Educação
  - 4.1.3. A Emenda Calmon
- 4.2. Valorização do Magistério
  - 4.2.1. Dossiê de denúncias
  - 4.2.2. Considerações
- 4.3. Participação conjunta de governo e Sociedade Civil

No Capítulo Terceiro explicitaremos, no item 3.1. a vinculação do analfabetismo com a estrutura social. Apresentamos dados sócio-econômicos que embasam a segunda parte do enunciado, isto é, "as raízes estruturais da pobreza". Neste item, queremos enfatizar a importância de, ao pretender superar o analfabetismo, ter em vista o necessário

esforço no sentido de superar suas causas estruturais. No item 3.2. abordamos a questão do Conceito de Alfabetização e do Preconceito contra o Analfabeto. Pretendemos mostrar como conceituar a Alfabetização é uma tarefa complexa e como por trás de cada conceituação subjaz uma ideologia. Como preconceito contra o analfabeto é consequência do tipo de conceituação que se adota, citaremos também uma pesquisa que tenta mostrar que o analfabeto não tem necessariamente menos desenvolvimento cognitivo. Por fim, trataremos da questão do limite inferior de idade como critério para estabelecer as taxas de analfabetismo.

No item 3.3. vamos abordar o direito à escolarização básica sob dois aspectos: o das vagas escolares (item 3.3.1.) e o do chamado insucesso escolar configurados pela "evasão" e "repetência". Sobre as vagas pretendemos dividir a questão em duas partes: na escola básica regular para crianças na idade própria (item 3.3.1.1.) e na escola básica não-regular para jovens e adultos (item 3.3.1.2.). A seguir a "evasão" e "retenção", importantes causas de analfabetismo, serão tratados apenas em relação à escola básica regular no item 3.3.2.. Essas são teses que consideramos principais.

No Capítulo Quarto trataremos das teses que, de certo modo, são decorrentes das três primeiras teses. Em 4.1. a necessidade de destinação de recursos substanciais para a universalização da Escola Básica e a alfabetização aos

que não a cursaram na idade própria. Faremos uma apresentação de notícias de imprensa sob a forma de denúncia. A seguir analisaremos a questão do salário-educação e dos recursos previstos na Emenda Calmon. Em 4.2. abordaremos a importância prioritária da valorização dos professores através da melhoria dos salários e das condições de trabalho e do aprimoramento da sua formação. Em 4.3. trataremos da importância da participação da Sociedade Civil e, de modo especial, dos educadores na definição de princípios e diretrizes; abordaremos alguns acontecimentos bem recentes que mostram como o governo Federal tem procedido à revelia das necessárias contribuições dos educadores e, por isso, as campanhas de convocação governamental tem sido mal sucedidas.

Por fim, encerramos com algumas conclusões e levantamos questões. Para maior praticidade elaboramos um siglário. Adicionamos também dois anexos.

#### **e) Esperança**

Esperamos que esta dissertação consiga recuperar em parte o Congresso Brasileiro de Alfabetização, reafirmando seus objetivos. que a explicitação de suas teses contribua para a melhor compreensão da Declaração Final emanado do CBA.

Que esse evento preparado exaustivamente pelo Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização (GETA) não tenha apenas marcado o Ano Internacional da Alfabetização, mas possa ser um marco que provoque estudos e ações amplas para superação do Analfabetismo.

Como a Alfabetização hoje está vinculada à escolaridade, esperamos que as teses desse congresso possam colaborar para a elaboração de projetos educacionais relevantes que democratizem a Escola Básica. Que as Universidades não só publiquem artigos e livros, mas cada vez mais, ofereçam suas contribuições e também cobrem dos órgãos oficiais ações mais corajosas e decisivas.

Por fim, é nosso desejo que esta dissertação possa ser mais um subsídio para o magistério.

**NOTA:**

- (1) O artigo 60 das Disposições Transitórias desta Constituição determina a aplicação de 50% do orçamento da Educação até outubro de 1998, para universalizar a Escola Básica e eliminar o analfabetismo. No entanto, desde a promulgação, todos os Ministros da área tem declarado não poder cumprir este imperativo constitucional.

## CAPÍTULO PRIMEIRO

### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Num país em que não houve vontade política para oferecer ensino fundamental a todas as crianças, a educação de adultos assumiu, diferentemente da Europa, um caráter mais de ensinar ler, escrever e fazer as quatro operações.

Essa preocupação remonta a 1920, quando se pensou na extensão do ensino elementar. Só em 1931 a educação de adultos passa a ter estatuto próprio como ensino supletivo. Ocorreu logo após a revolução de 1930, a partir da extensão das vagas no sistema regular, até 1937, com a triplicação do número de vagas.

Antes dessas iniciativas oficiais, porém, outras já haviam surgido como por exemplo, as Escolas Modernas criadas e sustentadas pelo operariado. (1) Duas delas foram fechadas pela polícia em 1919, em São Paulo.

O Censo Demográfico de 1940 acusou uma alta taxa de analfabetismo que alarmou os meios oficiais. Conforme dados fornecidos pelo Serviço Nacional de Recenseamento em janeiro de 1945, "observou-se que a população de 18 e mais anos, em todo país, era de 22.935.378, dos quais 10.394.553 alfabetizados" (RBEP 5 (14):268, ago.1945) ou seja,

12.540.825 adultos analfabetos que equivalem a 55% da população adulta.

E importante lembrar que o Brasil foi provavelmente o penúltimo país a decretar a "Abolição da Escravatura" (1988). Havia até a proibição de se "ensinar as primeiras letras" aos negros que chegaram a ultrapassar o número de brancos. Ademais, a prática machista de negar escolarização às mulheres e, além disso, o número restrito de escolas existentes até a década de 50, explicam os dados, mas não justificam. O Estado Novo, (1937-1945) então, adota uma política educacional voltada para a extensão do atendimento da demanda. A educação de adultos passa então a ser o centro das preocupações educacionais e o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) lhe destina recursos significativos, porém, só no fim do Estado Novo é que começa a se concretizar o que constou dos discursos. Com os prenúncios da distensão, as lideranças do movimento pela abertura política se mobilizam: surgem algumas universidades populares. Eram ligadas a atividades culturais e recreativas.

Findo o Estado Novo (1945) o Partido Comunista volta à legalidade. Intensificam-se as mobilizações pela alfabetização de adultos devido principalmente à interdição do voto do analfabeto. O Distrito Federal chegou a abrigar uma "Universidade do Povo" onde se elaborou material didático para alfabetização de adultos. Essas mobilizações são logo

abortadas pelo cerceamento das manifestações dos anseios populares. Em 1947, o PCB é interditado.

Em 1945, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) conclama as autoridades de ensino a se comprometerem com uma campanha de educação de jovens e adultos analfabetos. O Plano da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi aprovado só em 15 de janeiro de 1947, apesar de já contar com recursos desde 1945 (cf. RBEP, 11 (29):62-88, jul./ago.1947).

A CEAA se implantou e se implementou em clima de "entusiasmo pela educação". Nos anais do I Encontro Nacional de Educação de Adultos, convocado para implantar a CEAA, consta uma afirmação de Cândido Juca Filho: "ser brasileiro é ser alfabetizado". Além disso, repetia-se que "o aproveitamento da terra, das riquezas locais, o combate às endemias, são problemas que só a educação dos adultos poderá resolver". (cit Paiva, 1987:187).

A CEAA estava em plena atividade quando acontece o Seminário Internacional de Educação de Adultos, em 1949, no Brasil. Patrocinado pela ONU e a Organização dos Estados Americanos (OEA), abordou uma questão muito importante: a superação do analfabetismo estava na dependência da ampliação e adequação do Ensino Primário, ao lado da sistematização da Educação de Adultos com recursos permanentes.

Na ocasião, Guillermo Nannetti, representante da OEA afirmou que os 70 milhões de analfabetos do continente americano são "um fator de desintegração nacional, um empecilho para o progresso, uma ameaça para a paz social e para a vida democrática da América" (UNESCO/OEA. "La Educación Fundamental del Adulto Americano", Brasil, p.21).

A despeito do entusiasmo e de se alardear a importância da CEAA, os recursos acumulados desde 1945 financiaram as estruturas de comando que faziam o jogo dos interesses do estado. Quanto aos professores recebiam apenas uma pequena gratificação ou eram voluntários. No Estado de São Paulo, utilizou-se o expediente de "pontos". O professor voluntário, geralmente recém-formado, recrutava os adultos analfabetos, freqüentemente na zona rural, e iniciava um curso de alfabetização. Conforme o número de alunos que conseguia alfabetizar obtinha um certo número de "pontos" que possibilitava o ingresso no Magistério Oficial do Estado. Além de não perceber nenhum salário, tinha que arcar com os custos.

As Normalistas (alunas dos cursos de magistério que, na época se chamavam Curso Normal) que, durante o Estado Novo, foram chamados para queimar as bandeiras dos estados para apoiar a política centralista de Getúlio Vargas, são de novo chamados para desencadear a Campanha de Alfabetização da CEAA.

Como era de se esperar a CEAA arrefeceu. Não havia dúvida que não atingira os objetivos proclamados, mas, acompanhada da expansão do Ensino Primário, contribuiu para a queda das taxas de analfabetismo! Um grupo ligado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais lança, então, a Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo (CNEA) criada legalmente pelo presidente Juscelino Kubitschek pela lei 3.327-A/57 e regulamentada pela Portaria nº 5-A/58.

A CNEA já estava em funcionamento em pequena escala quando o decreto nº 38.955 de 1956 dispôs sobre o seu funcionamento.

Parece-nos que toda essa demora e profusão de legislação tinha o intuito de apaziguar as mobilizações e adiar o seu início.

Como sempre, os recursos são exíguos e a propaganda tenta atrair voluntários. A Portaria 109/1955 até dispôs sobre a outorga de distinção ao voluntariado!

Convocou-se, com apoio do MEC, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, com o objetivo de iniciar a CNEA que passou a ser vista como de "salvação nacional".

Esse II Congresso foi preparado por seminários regionais. A grande novidade deste Congresso é a contribuição de Paulo Freire já presente no Seminário Regional de

Pernambuco com o tema "A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos".

Inicia-se uma fase de "realismo pedagógico" em que se tenta ultrapassar o estritamente pedagógico e reconhecer as causas estruturais do analfabetismo.

Recomendou-se uma atenção especial para o campo através da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) aprovada em 1952 e só publicado em 1953.

Uma nova onda de decretos desaba sobre a nação. Apesar de já ter sido fundado o Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA), em 1957, e decreto 46.376/59 institui um grupo de trabalho para um Programa de Educação de Base, através da radiodifusão no Nordeste: para o Sergipe sob o nº 46.377/59 e para Alagoas nº 46.378/59. O decreto inicial foi alterado pelo Decreto 50.241 em 1961. Neste mesmo ano, o Decreto 50.370 dispõe sobre Escolas Radiofônicas no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, dirigidos pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Seria o caso de antecipar a afirmação de M. Clara Di Pierro: "Analfabetismo não se estingue por decreto" (Visão, São Paulo, 14-06-89).

No início dos anos 60, um amplo movimento de Cultura Popular, de várias modalidades, sem discursos oficiais alardeantes mas com empreendimentos efetivos, se

espalhou por todo país. Tinham um ponto comum que era a chamada cultura popular.

Osmar Fávero recolheu os mais importantes documentos desse movimento no livro "Cultura Popular - Educação Popular: Memória dos anos 60": "As vezes, os mesmos que vinham dos anos 50, como os clubes e as escolas radiofônicas, mas redefinidos, reorientados, vistos em nossos horizontes, projetados em outra dimensão" (Fávero, 1983:9).

Esse movimento é de uma importância sócio-político-educacional-cultural de muita relevância, de modo especial para a alfabetização de adultos.

A "Ação Popular" (AP), em 1963, elaborou um documento de orientação aos militantes que explicitava o pensamento dessa corrente, como entendiam a prática que desenvolviam e qual a abrangência pretendida:

"Acentua-se a prioridade de atuação do setor de CP de AP nas áreas operária, popular e camponesa (...) através das entidades estudantis" (in Fávero, 1983:29).

"Nesse sentido, colocamos como prioritário o trabalho de alfabetização de adultos ficando claro que a alfabetização dentro do trabalho de cultura popular não constitui um fim em si mesma mas se traduz com o objetivo de despertar a consciência do povo e, portanto, servindo como meio e instrumento de sua politização" (idem, 25).

Tornaram-se famosos os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE).

Carlos Estevam Martins foi o primeiro presidente do CPC da UNE. Em 1989 foi Secretário Estadual de Educação de São Paulo. Ferreira Gullar foi o terceiro e último presidente do CPC.

Uma Campanha de importância primordial, embora localizada, foi a "Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler" desenvolvida em Natal (RN), de 1961 até o golpe militar, durante a gestão e pela iniciativa do prefeito Djalma Maranhão. A abrangência da Campanha foi tal que, inserida numa conjuntura mais ampla, culminou na detenção do prefeito. O número de soldados norte-americanos, então ali aportados foi maior do que o número de todos os soldados desembarcados durante toda a 2ª Guerra Mundial quando os Estados Unidos tinham uma base militar em Natal. Os autores intelectuais da Campanha eram, na maioria, da AP.

O Movimento de Educação de Base (MEB), de iniciativa da CNBB, foi mais diretamente ligada a Rede Nacional de Emissoras Católicas (RENEC). A Escola Radiofônica começou em 1958, em Natal, inspirada em experiência da Colômbia. O MEB iniciou suas atividades em 1960, ano em que já realizou, em Aracaju (SE), o I Seminário de Educação de Base. Seus membros eram advindos da Juventude Universitária Católica (JUC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), do Serviço de Assistência Rural (SAR), do Serviço Social Rural

(SSR) que se transformou em Superintendência de Reforma Agrária (SUPRA em 1963) (4), dos Centros Acadêmicos e outros. Osmar Fávero foi Coordenador da Equipe Técnica Nacional do MEB até 1966. Marina Bandeira foi Secretária Geral.

O decreto nº 50.370 de 21-03-61 estabeleceu que o MEC faria convênios com o MEB nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e no estado de Minas Gerais. Em 1963 o Decreto nº 52.267 amplia os convênios autorizando inclusive a requisição de funcionários federais.

O golpe militar de 64 quase pôs fim às atividades do MEB que continuou precariamente até 1971.

Alguns dados:

	Nº de Escolas Radiofônicas	Nº de Alunos Concluintes
1961	2.687	38.734
1962	5.596	108.571
1963	5.573	111.066
1964	4.554	63.758
1965	4.522	61.409

(COSTA et alii, 1986:125)

O Movimento de Cultura Popular (MCP) se iniciou com Paulo Freire, em Recife em maio de 1960 e ligado à Prefeitura de Recife. Teve o incondicional apoio do Prefeito Miguel Arraes e do Secretário Municipal de Educação Germano Coelho. Em poucos meses já atendiam cerca de 2.000 crianças nas escolas dos bairros pobres de Recife (cf. Freire,

1961:26). Em março de 60 já inauguraram a primeira escola do MCP. Estimaram a população analfabeta de Recife em 80 a 90 mil crianças em idade escolar e 200.000 adultos.

Logo de início conseguiram 40.000 carteiras para instalar as classes diurnas para crianças e noturnas para adolescentes e adultos. A iniciativa contava com uma certa experiência de Paulo Freire através da Extensão Universitária da Universidade de Recife.

Como a Campanha "De Pé no Chão ...", o MCP foi localizado, ao contrário dos CPCs e do MEB que se espalhavam por todo país. Entretanto, o chamado "método Paulo Freire" influenciou a criação de vários núcleos de alfabetização e Cultura Popular em várias regiões do Brasil.

O longa-metragem de Eduardo Coutinho "Cabra marcado para morrer" foi uma co-produção do CPC da UNE e o MCP de Pernambuco. Iniciado nesse período privilegiado da história do Brasil, foi interrompido pela quebra da democracia em 64, retomado e concluído nos anos 80, tendo sido premiado no Festival de Cannes.

Com a extinção das campanhas de alfabetização do MEC em março de 1963, universitários católicos ligados à UNE que haviam tentado implantar um movimento de cultura popular e alfabetização através do Ministério do Trabalho (1962), reivindicam do Ministro da Educação, Paulo de Tarso, um Plano Nacional de Alfabetização. Surge a "Comissão

Nacional de Alfabetização (que funcionou entre outubro de 1963 a março de 1964 sem ter sido oficialmente criada) a fim de elaborar o Plano. A criação da PNA, através do decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, ocorreu quando o programa já estava em fase de implementação e já se montavam os dois planos pilotos nas duas áreas em que o país fora dividido, para depois estender a programação a todo o Brasil" (Paiva, 1987:256). No estado do Rio de Janeiro houve grande mobilização a ponto de em "São João do Meriti realizar-se um singular comício, com a presença de cerca de 5.000 pessoas, sobre o tema "alfabetização". Tudo estava sendo preparado para a inauguração oficial do programa, com a abertura de cerca de 300 círculos de cultura nos municípios escolhidos, num grande comício no dia 13 de maio (...) com a presença do Presidente da República. As atividades foram suspensas no dia 2 de abril, sendo o PNA extinto pelo decreto nº 53.886 do dia 14". (Paiva, idem, p.257 e 258).

Uma das metas prioritárias do PNA era a ampliação do eleitorado. No início dos anos 60 ocorreram dois principais polos de atuação. De um lado, UNE, Ligas Camponesas, Sindicato de Trabalhadores Rurais, CGT, JUC, Movimentos de Alfabetização e Cultura Popular com o MEB, CPC, MPC. De outro, atuavam: o IBA, o IPES, o Movimento pelo Rearmamento Moral, a Aliança para o Progresso, etc.

O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular realizou-se em Recife de 15 a 21 de setembro de 1963. Foi um importante esforço de integração dos vários movimentos.

Osmar Fávero publicou (op.cit., 209-244) os relatórios das quatro comissões formadas na ocasião.

No relatório da Comissão de Estudos sobre Alfabetização fez-se um apelo para priorizar a educação de adultos e adolescentes. "Não se pode desprezar, no entanto, o trabalho de alfabetização de crianças, desde que tenha como objetivo a organização da comunidade adulta" (Fávero, 1983:239). Coloca o analfabetismo como um dos mecanismos de manutenção da estrutura de poder.

Em oposição aos movimentos do Nordeste, surgiu em Recife a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC). Tinha o apoio da Aliança para o Progresso, da Igreja Evangélica, da USAID e do MEC. O plano piloto foi instalado em Recife em 1965, financiado pela USAID. A Cartilha ABC foi editada pelo "O Cruzeiro" com 4 milhões de exemplares (cf. Paiva, 1987:271).

A Cruzada foi se extinguindo aos poucos, mergulhada em corrupção e incompetência, até que em 1970 já tinha encerrado suas atividades.

Com a criação do MOBREAL pelo decreto nº 5.379 de dezembro de 1967, a Cruzada se candidata para efetivá-lo.

A alfabetização é alvo de vários outros decretos: nº 61.311, nº 61.312, nº 61.313, nº 61.314 e nº 62.484 (de 29 de março de 1968). O programa do MOBREAL pretendia atingir a população na faixa etária de 15 a 35 anos e chegar a extinção do analfabetismo em 1975.

Apesar de criado em 1967, o MOBREAL iniciou suas atividades efetivamente em 1971. De acordo com o Plano Setorial de Educação e Cultura, pretendia, entre outras coisas: "Eliminar, possivelmente, no decorrer da década de 1970 o analfabetismo de adolescentes e adultos, com esforço concentrado na faixa dos 15 aos 35 anos de idade" (MEC, 1971:26).

Mário Henrique Simonsen assume a paternidade do MOBREAL que não ficava no âmbito do MEC, mas do Ministério do Planejamento e do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA).

Arlindo Lopes Correa, um dos presidentes do MOBREAL, afirma que "à pedagogia dos oprimidos" preferimos a "pedagogia dos homens livres". Seu ufanismo chega a tal ponto que compara o MOBREAL ao aparecimento da vida sobre a Terra!!! (cf. MOBREAL, 1979).

Quanto aos resultados, como também em outros setores, o período de quebra da democracia foi caracterizado por manipulação de dados, divulgando a alfabetização de 11,3 milhões de pessoas de 1970 a 1977 e a redução do percentual de analfabetismo de 33,6% em 1970 para 14,2% em 1977. A PNAD

de 77 desmentiu esses dados (23,7%), assim como o Censo Demográfico de 1980 (25,5%). Mergulhado em denúncias de malversação de verbas e manipulação de dados, o MOBRAL foi extinto pelo decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1984, após ter consumido muitos recursos. Fora gestado pelos tecnocratas do regime militar para fazer oposição aos movimentos de alfabetização inspirados na "Pedagogia do Oprimido", nem sequer pertencia ao Ministério da Educação e se abrigou no Ministério do Planejamento.

A sucessora do MOBRAL foi a Fundação Educar que foi fundada em 1985 e extinta pelo Presidente Collor em 17 de março de 1990, dois dias após a posse. Conforme Siqueira e Haddad, "as mudanças operadas (...) vão além da troca de siglas (...). O aspecto mais positivo (...) refere-se à transformação de órgão executor em órgão de fomento e a flexibilização dos convênios (...). Nos dois últimos anos a Educar financiou projetos alternativos, com flexibilidade de metodologia e material didático" \*1989:349). Um deles foi premiado pela UNESCO: o Projeto de Alfabetização da Baixada Fluminense. Outros dados sobre a Fundação Educar serão apresentados no item 3.3.1.2. quando trataremos da questão de vagas para Jovens e Adultos. A Fundação Educar, como os demais programas do governo federal (menos o MOBRAL) dispôs de recursos mínimos e, já no último ano da gestão Sarney, não repassava as míseras verbas para os seus conveniados a não ser para os dois projetos alvos de elogios internacionais: o

das Escolas Comunitárias da Bahia e o referido projeto premiado.

#### NOTA

- (1) Ver Dissertação de Mestrado de Sílvio Gallo, UNICAMP, 1992 e seu artigo na Revista Pro-Posições 2(9):14-23 como também o artigo de Maurício Tractemberg "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária" na Revista Educação e Sociedade nº 1.

## CAPÍTULO SEGUNDO

### O CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

Tendo a UNESCO declarado 1990 como o ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (AIA/90), organizações não-governamentais ligadas à UNESCO constituíram o Grupo Internacional de Trabalhos em Alfabetização (GITA) para dinamizar as atividades do AIA. No dia 2 de março de 1989 houve o pré-lançamento da campanha simultaneamente em dezesseis países. O Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), sediado no Canadá, propôs a algumas entidades brasileiras que participassem desse evento. Na data referida, por iniciativa da Rede Mulher, CEPIS, VEREDA E CEDI se reuniram em São Paulo, num total de vinte entidades, organismos não-governamentais e movimentos populares ligados à alfabetização. Na ocasião foi divulgada uma declaração conjunta sobre o AIA e concedida uma entrevista coletiva à imprensa. Decidiu-se pela constituição do Grupo Estadual de Trabalho em Alfabetização (GETA), "com incumbência de aprofundar a reflexão sobre o tema, divulgar a problemática do analfabetismo junto à sociedade, pressionar as autoridades para que assumam suas responsabilidades face à alfabetização e promover encontros e eventos à ela relacionados" (Boletim do GETA (0):1, SP, julho de 1989). Participam do GETA/SP órgãos públicos, representantes de movimentos populares,

entidades de assessoria, empresas públicas e privadas, pesquisadores da Grande São Paulo e interior do Estado, Fundação Educar e pessoas que desenvolvem trabalhos na área de alfabetização de crianças e adultos.

Os membros do GETA/SP se propuseram a realizar vários encontros de âmbito municipal, estadual e nacional. Através do Boletim número 0, o GETA incentivou a realização desses encontros municipais sugerindo que cada município organizasse um cadastro de participantes e elegessem 5 representantes para o encontro estadual onde apresentariam as conclusões dos seminários municipais e regionais. Sugeriu ainda um temário comum para todos os municípios:

- "Erradicação do analfabetismo em dez anos?
- Alfabetização: dimensão pedagógica, social e política.
- Política de alfabetização: o papel do poder público e das organizações não-governamentais" (idem).

O GETA/SP propôs ainda a realização do Encontro Nacional de Alfabetização em 1990, como um "evento de impacto, chamando a atenção de todos os setores da sociedade para a problemática do analfabetismo no país" (idem, p.2). Para essa finalidade foram contatados UNESCO, ICAE, CEAAL, OAB, ABI, CNBB, etc... além das associações de educadores como ANDE, ANPED, CNTE, etc; representantes de órgãos públicos como MEC, Fundação Educar, FUNTEVE, CONSED, UNDIME, Conselhos de Educação, etc.), as Universidades

Brasileiras, organismos de apoio a pesquisa (CNPq, INEP, etc.), federações empresariais, representantes dos poderes executivos e legislativo, etc.

O I Encontro Estadual (25/11/89) caracterizou-se por um diagnóstico da situação. Participaram deste I Encontro representantes de 74 municípios do Estado de São Paulo, além de Belo Horizonte, Fortaleza, Brasília e Rio de Janeiro. Nas reuniões que se sucederam, o GETA se encarregou de elaborar um documento de subsídio inicial através de uma comissão de redação que foi constituída para esse fim. Nas conclusões desse documento afirma: "O diagnóstico traçado pelo I Encontro Estadual de Alfabetização aponta, em linhas gerais, para os seguintes aspectos: o analfabetismo e o fracasso escolar são frutos, antes de mais nada, das condições sócio-econômicas desfavoráveis a que estão submetidas as camadas populares, condições estas que vêm se agravando na última década em virtude da crise econômica que atinge o país; a superação do analfabetismo requer, pois, mudanças profundas na sociedade no que concerne à distribuição da renda e demais benefícios sociais. A eliminação do analfabetismo e universalização do ensino básico constituem tarefa gigantesca a ser enfrentada por toda a sociedade. Cabe porém ao poder público a responsabilidade maior pela oferta de ensino básico público, gratuito e de qualidade a toda a população, independentemente de idade, conforme estipula a Constituição. O Estado tem falhado nesta sua tarefa por falta da vontade política necessária para

colocar a alfabetização como prioridade nacional. No que concerne às causas propriamente escolares do fracasso que tem cercado a alfabetização, ressaltam a precariedade da formação dos educadores e das condições materiais de ensino., bem como a inadequação de métodos e currículos tradicionais à nova realidade social da escola pública".

Esse documento de subsídio inicial foi discutido pelos participantes do II encontro Estadual que se realizou no dia 24 de março de 1990.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização se realizou em São Paulo de 14 a 16 de setembro de 1990, com mais de dois mil participantes de vinte estados.

Conferencistas de renome e autoridades educacionais participaram dos painéis, mesas-redondas, conferências, grupos e plenárias.

A Prefeita Luiza Erundina e o Secretário de Educação do Município de São Paulo foram recebidos, de pé, por mais de dois mil participantes que aplaudiram prolongadamente.

Na abertura (14.09.1990) discursaram:

- Antônio Junqueira de Azevedo (Diretor da Faculdade de Direito da USP) onde ocorreu o Congresso;
- Sônia Lins (Presidente do Corpo Municipal de Voluntários da Cidade de São Paulo).
- Celso de Rui Beisiegel (Pro-Reitor de Graduação/USP)

- Yvonne Khouri(Diretora do Centro de Educação da PUC/SP)
- Luiza Erundina de Souza (Prefeita do Município de São Paulo).
- Paulo Freire (Secretário Municipal de Educação de São Paulo).

A coordenação foi feita por Maria Clara Di Pierro que discursou, representando o GETA, esclarecendo os objetivos do Congresso e apresentando o histórico do GETA. Carmem Perez, da UNICEF, embora tenha confirmado a presença, não pode comparecer.

A Prefeita Luiza Erundina fez um discurso veemente lembrando os movimentos de alfabetização do início da década de 60. Referiu-se às ossadas de presos políticos recém-encontradas no cemitério de Perus e prometeu providências imediatas. Nomeou a Educação entre as prioridades de sua administração e afirmou: "Acredito que todas as ações de governo são ações educativas e espero que deste congresso saiam decisões importantes que ajudem a resolver o problema da Educação no país".

Paulo Freire revelou-se indignado com o sistema educacional brasileiro que "expulsa as crianças das camadas populares" e em que "as crianças são proibidas de ir à escola".

O Professor Alceu Ravavello Ferrari, presidente da Associação Nacional de Pós-graduação em

Educação (ANPEd), coordenou a mesa sobre Políticas de Alfabetização. Ledja Austrillino da Silva, Secretária Nacional de Educação Básica do MEC, representando o Ministério da Educação, expôs as linhas gerais do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Gilda Poli, Secretária do Paraná e representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) criticou: "Um programa sério deve conciliar política econômica com o projeto de alfabetização". Fizeram parte da mesa também Maria Zilda Cunha Lopes, da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP); Paulo Freire, Secretário de Educação do Município de São Paulo e Ana Rosa B. Gomes, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Das 17:00 às 19:00 horas houve projeção de vídeos.

Luiz Roberto Alves, Secretário de Educação de São Bernardo do Campo, coordenou a Mesa Redonda sobre Cultura e Letramento, que contou com José Américo Pessanha do Centro Cultural de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Fundação Getúlio Vargas e Vanilda Paiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dia 15 de setembro de 1990:

Elba Siqueira de Sá Barreto, da Fundação Carlos Chagas e Universidade de São Paulo, coordenou o Painel

de relato de experiências de Políticas públicas e alfabetização. Contou com Marília Duran da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; João Batista de Mares Guia, da Secretaria de Educação de Contagem (MG) e Ana Maria Saul da PUC/SP e Diretora de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Ana Lúcia Lopes, da Escola Novo Horizonte, coordenou o Painel de relato de experiências sobre Formação do educador/alfabetizador em serviço. Participaram Telma Weisz, do Centro de Estudos da Escola da Vila; Marieta Nicolau, da Faculdade da Educação da USP e Maria Adozinda Costa, da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e Secretaria Municipal do Cabo

Edmir Perrotti, da Escola de Comunicações e Artes da USP, coordenou o Painel de relato de experiências sobre Leitura e Bibliotecas Escolares. Participaram Valda Antunes, do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares do MEC, Maria Aparecida C.Magnani, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação/SP, Maria da Graça Segollin da PUC/SP e Rui Grillo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Yvonne Khouri da PUC/SP coordenou o Painel de relato de experiências sobre Meios de Comunicação e Alfabetização. Participaram Vinicius Artur de Lima, da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Maria

Eugênia Stein, do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro e TV Manchete e Ana Lazo da Revista Nova Escola.

Maria Stella Graziani, da PUC/SP e do MOVA/SP, coordenou o Painel de relato de experiências sobre **Movimentos Populares e Alfabetização**. Relataram: Maria Francisca da Silva, das Escolas Comunitárias de Recife, Francisco de A.M. de Oliveira, do Projeto Seringueiro de Xapuri e Francisco de Assis Ferreira, do Movimento de Educação da Zona Leste de São Paulo.

Marcos J.da S.Mazzota, da Faculdade de Educação da USP, coordenou o Painel de relato de experiências sobre **Alfabetização de Deficientes**. Participaram Luis Augusto de Paula Souza da PUC/SP e Prefeitura Municipal de Diadema e Nadia Helitto Chacur, do DERDIC

Das 12:00 às 14:00 horas foram projetados vídeos.

Das 14:00 às 17:00 horas o texto-base do congresso foi discutido em grupos quando várias emendas foram apresentadas. Das 18:00 às 20:00 horas houve quatro Mesas Redondas.

Sob a coordenação de Sérgio Haddad, do CEDI, a Mesa Redonda sobre **Alfabetização de Adultos na América Latina** contou com Nilton Santos, jornalista da Nicarágua e Moacir Gadotti, da Faculdade de Educação da USP.

**Alfabetização Infantil: uma abordagem inter-**  
disciplinar foi a Mesa Redonda coordenada por Maria Regina Maluf da USP. Participaram Teresinha Nunes Carraher, da Universidade Federal de Pernambuco e Luis Carlos Cagliari, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

Maria Malta Campos, da Faculdade de Educação da USP e Fundação Carlos Chagas, coordenou a Mesa Redonda: **Pré-Escola e séries iniciais: a continuidade necessária.** Participaram Sônia Kraner, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Regina de Assis da PUC/RJ e Vital Didonet da Secretaria Nacional de Educação Básica do MEC.

A Mesa Redonda **A criança e a leitura** foi coordenada por M.Alice Setúbal S.da Silva. Participaram João Wanderlei Geraldí, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Maria Helena Martins, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Maria Lúcia Zoega de Souza do CEVEC.

Dia 16 de setembro, das 09:00 às 11:30 horas foram feitos quatro conjuntos de comunicações: **Projetos de Pesquisa sobre Alfabetização, Relatos de experiências na Pré-Escola, em Séries Iniciais e com Adultos.** As 12:00 horas, uma passeata, não planejada, aconteceu partindo do Largo São Francisco para a Casa de Caetano de Campos, acompanhada de palavras de ordem pela educação e contra a política econômica recessiva do Governo Federal. Já na Casa de Caetano Campos, às 13:30 horas, iniciou-se a Plenária final, coordenada por

Adolfo Homma e Orlando Joia (do GETA), em que se votou a Declaração dos Participantes do Congresso que se estendeu até às 16:00 horas, com efusiva aclamação dos vinte estados representados, acompanhados de entusiásticos aplausos. Três representantes da Nação Guarani foram aplaudidos, de pé, pelos congressistas.

A mesa da Sessão de Encerramento foi composta por Sônia Penin, do Forum em Defesa da Escola Pública que chamou a atenção para o risco do projeto da nova LBA não ser votado na Câmara ainda em 1990. Darcy Ribeiro defendeu a escola de tempo integral e prometeu ser o "senador da educação". Paulo Freire considerou o CBA como primeiro congresso e os Encontro de Recife (1963) como o segundo, enfatizando sua esperança na alfabetização realizada nos movimentos populares. Lydia Lamparelli representando o Secretário Estadual da Educação de São Paulo e Sônia Lins de Corpo Municipal de Voluntários também fizeram parte da mesa. Os congressistas comemoraram com entusiasmo o final do CBA.

Após a aprovação da Declaração do CBA foram apresentadas Moções que também foram votadas, entre as quais a continuidade do GETA, a destinação do Documento Final, a votação da LDB e o apoio ao anteprojeto sobre salário-educação de iniciativa da UNDIME e CONSED.

O GETA ainda promoveu a Primeira Mostra Nacional de Trabalhos em Alfabetização em setembro de 1991, na USP, acoplada à Conferência Brasileira de Educação.

## CAPÍTULO TERCEIRO

### TESES PRINCIPAIS

Neste capítulo abordamos as teses prioritárias:

- 3.1. Analfabetismo e Estrutura Social
- 3.2. Conceito de Alfabetização. Preconceito com relação ao Analfabeto
- 3.3. Direito de todos à Educação

Apresentamos no item 3.1. uma profusão de dados que apontam, em parte, as condições concretas de existência da população não-alfabetizada. O verdadeiro conteúdo social só aparece a partir da análise crítica dos dados desde que contextualizados. Assim também com os dados sobre analfabetismo, acrescentamos os relativos à escolaridade e também os indicadores sociais derivados como os Índices de Desenvolvimento Social.

No item 3.3. apresentamos vários dados sobre escolaridade, uma vez que é ela a responsável principal pela alfabetização na sociedade tal como está hoje organizada. Como consciência do relativo valor desses números. Reafirmamos a palavra de Alvaro Vieira Pinto no sentido de que os "dados estatísticos educacionais têm valor sempre relativo a seu contexto e (...) só recebem seu verdadeiro

significado à luz de uma análise que não é só numérica, e sim sociológica, histórica, dialética" (1987:97).

No item 3.2. levantamos a questão da complexidade da tarefa de conceituação de alfabetização e da superação do preconceito em relação ao analfabeto. Reafirmamos a tese do CBA sobre a necessidade da busca da reconstrução do conceito de alfabetização.

### 3.1. ANALFABETISMO E ESTRUTURA SOCIAL

Esta tese foi enunciada pelos participantes do CBA com o seguinte:

Priorizar a educação básica em uma política nacional de combate às raízes estruturais da pobreza, promoção da justiça social e do desenvolvimento econômico.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização, logo na primeira tese, explicitou a convicção de que:

"A solução dos problemas educacionais não reside exclusivamente na escola. A história tem mostrado que nenhum país do mundo contemporâneo alcançou níveis elevados de alfabetização sem que suas populações tenham conquistado, simultaneamente, melhorias substanciais nas suas condições de vida e uma distribuição de renda mais eqüitativa".  
(Declaração do CBA, A. parágrafo 1º).

Este primeiro parágrafo tem como finalidade principal reconhecer os limites da escola e considerar as causas estruturais do analfabetismo.

O modelo de desenvolvimento concentrador de renda aplicado no Brasil, como também na América Latina, é causador de um quadro social alarmante.

Desde o início da colonização, a partir das chamadas capitânicas hereditárias, o modelo fundiário brasileiro sempre foi concentrador apesar da grande produtividade das pequenas propriedades. O Censo Agrícola de 1960, relativo ao Nordeste, nos informa que os minifúndios (propriedades com menos de 10 hectares) correspondiam a 61,7% do número total das propriedades, ocupando apenas 4,3% da área, empregando 3.018.000 pessoas. Enquanto que as fazendas com mais de 500 hectares correspondiam a 2,4% do total das propriedades ocupando 53% das terras e empregando apenas 377.000 pessoas.

As pequenas propriedades que eram produtoras de 78% da mandioca, 72% do feijão, 64% do milho e 58% do algodão, foram sendo substituídas por grandes plantações de cana, café, cacau e, mais tarde soja e laranja, além da ocupação pelo gado e cana para álcool.

Em 1950, 19,2% das famílias do campo não tinham terra. Em 1975, subiu para 38%. Em 1979, ocorreu o êxodo rural de 15 milhões de pessoas.

A monocultura de exportação, no início, e a priorização da expansão do parque industrial depois, transformaram os pequenos agricultores autônomos em simples trabalhadores rurais assalariados, vítimas da oscilação da mão-de-obra.

O desemprego tem levado muitos desses trabalhadores a caírem na armadilha de recrutadores inescrupulosos. A Comissão de Pastoral da Terra (CPT) fez uma denúncia sobre trabalho escravo usando os três critérios: aliciamento com promessas enganosas, prisão pela dívida (viagens, comida, ferramentas) e coerção (através de pistoleiros do patrão). Há uma vertiginosa aceleração nos últimos anos como se pode ver pelos dados:

1990	1.500 casos
1991	4.800 casos
1992	16.442 casos

A maior incidência está no Mato Grosso do Sul com 8.235 casos, só em 1992, a maioria nas carvoarias. Os trabalhadores foram recrutados no sul do Estado de Minas Gerais.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em fevereiro, procurou o Ministro do Trabalho para se inteirar da situação e apurou que crianças de 7 anos de idade eram recrutadas para rebocar os fornos das carvoeiras no Mato Grosso do Sul.

A política de desenvolvimento através do capital associado, implantada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, penalizou o Nordeste. O parque industrial do centro-sul foi instalado, em parte, às custas do superavit resultante das exportações nordestinas. O chamado "Saldos do Norte" correspondia aos superavits não só

da região Norte mas dos estados do Norte e Nordeste (desde Amazonas até Bahia) (1). Durante a gestão JK, a participação do capital estrangeiro passou a ser detentor de:

- 100 % das indústrias automobilísticas
  - 98,8% das indústrias de tratores
  - 88,0% das indústrias farmacêuticas
  - 82,0% das indústrias de eletricidade
  - 50,0% das indústrias químicas.
- (Ribeiro, Alencar e Ceccon, 1988:170)

O Produto Interno Bruto (PIB) que era de 35,4% entre 1951 e 56 passou para 48,6% entre 1956 e 61, conforme dados da Fundação Getúlio Vargas.

O desenvolvimento (não nacionalista) feito a qualquer custo, com o slogan "cinquenta anos em cinco" e a construção de Brasília em pouco mais de três anos, não foi feito sem preço. O custo social foi dos mais elevados mais tarde. Foram poucos os investimentos na área social. Diminuíram as vagas nas escolas públicas. O descontentamento cresceu. Só em 1960, houve 68 greves. A inflação era de 25% e os trabalhadores não queriam mais continuar pagando o preço do desvairado crescimento. Aprofundou-se o conflito capital/trabalho.

Nos anos sucessivos, os trabalhadores se organizaram, a participação política se ampliou, estudantes e até militares (subalternos) se mobilizaram para reivindicar Reformas de Base. Ligas Camponesas e Sindicatos de

trabalhadores rurais reivindicavam direitos trabalhistas e reforma agrária. Ergueram-se bandeiras por radicais mudanças na estrutura social.

O embate entre nacionalismo e capitalismo associado se explicitou e a luta de classe se aguçou.

A burguesia criou o Instituto de Pesquisa Econômica e Sociais (IPES) e, frente ao "perigo vermelho" representado pelo recente exemplo de Cuba (1959), organizou forças para-militares e adotou a Ideologia da Segurança Nacional.

O número de vagas, nas escolas públicas, que diminuira na gestão JK, agora aumentara, mas se pagou o preço do "cinquenta anos em cinco" com taxas de inflação cada vez mais aceleradas: 1960: 30,5%; 1961: 47,7%; 1962: 51,3%; 1963: 81,3%.

1964 se inicia com os latifundiários armados contra a reforma agrária, aliados aos empresários decididos a não ceder às pressões dos trabalhadores e à Igreja, como sempre, do lado do poder: quadro propício para a intervenção militar.

A vigência do estado militar (1964-1985) e, sobretudo o "milagre brasileiro", foi responsável por uma concentração de renda ainda maior e, de modo especial, pelo aprofundamento da dependência exterior.

A facilitação do crédito internacional e a crise do petróleo tornaram os países em desenvolvimento ainda mais suscetíveis ao jogo das explorações internacionais. Os mais atingidos, como sempre, foram os assalariados e os pequenos empresários.

Os países não exportadores de petróleo e, especialmente, os países industriais emergentes, entre os quais o Brasil, aumentaram suas exportações na tentativa de reduzir os deficits externos. Os países industrializados, por sua vez, transferiram as contas da alta no preço do Petróleo para os países em desenvolvimento. Os resultados imediatos foram o desemprego e o arrocho salarial com todos os seus derivados.

A ditadura militar e seu prosseguimento civil, promovendo o desenvolvimento econômico a qualquer custo, ocasionou um quadro social de desigualdade que se revelou pelo aviltamento do salário mínimo que pode ser avaliado pela seguinte tabela:

PARTICIPAÇÃO DO SALARIO MINIMO		
NA RENDA NACIONAL		
1970-1979	52,0	a 50,3%
1980-1982	50,0	a 51,2%
1983-1984	48,9	a 46,7%
1988		38,0%
1991		35,0%

(Folha de S.Paulo, SP, 08.08.1991)

Os dados do DIEESE (1983:2) nos oferecem o seguinte quadro dos assalariados em 1980:

	1980
até 1 salário mínimo	33,3%
entre 1 e 2 salários mínimos	31,1%
entre 2 e 5 salários mínimos	23,6%
entre 5 e 10 salários mínimos	7,2%
entre 10 e 20 salários mínimos	3,2%
mais de 20 salários mínimos	1,5%

Outras análises nos informam que em 1990

10% da população mais pobre detém 0,8% da renda

1% da população mais rica detém 14,6% da renda

Segundo Clóvis Rossi, em 1990, os pobres (os que sobrevivem com 60 dólares mensais) e os extremamente pobres (os que sobrevivem com 30 dólares mensais) são 59,6% da população e que detém apenas 2,1% da renda nacional. Aos demais, isto é, aos 39,4% da população ficam os 97,9% da renda nacional!!! Na verdade, os que sobrevivem com 60 dólares mensais não são pobres, são miseráveis (cf. Folha de S.Paulo, 09.03.1993, 1-2).

Em 1981, os mais pobres trabalhavam, em média, 8 anos para ganhar o que os mais ricos ganhavam em um mês. Em 1990, tiveram que trabalhar 10 anos e meio (Fábio Konder Camparato in Folha de S.Paulo, S.P., 11.10.92, pp 1-3).

Octávio Bulhões, Eugênio Gudim, Roberto Campos e Delfim Netto, economistas do regime militar, defendiam a tese de que era necessário, primeiro, fazer o bolo crescer para, depois, dividi-lo.

Baseado no Censo de 60, em 1967 aparece "Estudo da Distribuição de Renda no Brasil" da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), órgão da ONU. Em 1971, a tese de Rodolfo Hoffmann: "Contribuição à Análise da Distribuição da Renda e da Posse da Terra no Brasil" e de João Carlos Duarte: "Aspectos da Distribuição da Renda no Brasil em 1970" abalam as bases dos técnicos do Regime Militar. Mário Henrique Simonsen e Carlos Langoni tentam contra-argumentar, mas em vão.

Surge um novo grupo de economistas que aprofundam as análises não só estudando a distribuição da renda pessoal, mas ampliando para a remuneração do trabalho e dos proprietários dos meios de produção: Roberto Macedo, Walter Barelli e Eduardo M. Suplicy.

Vejamos alguns dos dados:

DISTRIBUIÇÃO FUNCIONAL DA RENDA NOS  
BANCOS COMERCIAIS, em % (1968-1975)

PERIODOS	TRABALHO	CAPITAL
1968/70	40,2	59,8
1971/73	34,6	65,4
1974/75	26,5	73,5

Walter Barelli (2)

RENDIMENTO MEDIO MENSAL DOS SALARIOS

Em 1986	21,6 mil cruzeiros
Em setembro de 1990	15,9 mil cruzeiros

O poder de compra do Salário Mínimo entre 1989 e 1990 caiu 35,7%.

O Salário Mínimo que os trabalhadores receberam em setembro de 92 correspondeu a 18% do de 1940 (TVE - Fundação Padre Anchieta, SP, set.1992).

De acordo com o ministro Walter Barelli, o Salário Mínimo recebido em outubro de 92 (que foi dobrado) passa a equivaler a 30% do de 1940. Barelli anseia por um Salário Mínimo no Brasil, equivalente ao do Senegal, isto é, 100 dólares (TV Cultura, 26.10.92). Em 25 de março de 1993, passou a defender um SM de 170 dólares.

24 milhões de famílias estão sobrevivendo com meio Salário Mínimo per capita.

Em 1986, apenas 10% da população economicamente ativa concentrava 47,5% da renda nacional, enquanto que 90% da mesma população só pode se apropriar de 52,3% desse rendimento (IBGE, UNICEF, OPAS).

De acordo com os indicadores econômicos, o Brasil ocupava então o 8º lugar. Os indicadores sociais nos colocaram em 52º lugar, ficando abaixo das Filipinas e da Tailândia e, bem próximo da Nigéria.

Como temos afirmado desde o início, a perversidade está na concentração da renda que torna os ricos cada vez mais ricos às custas dos pobres que cada vez ficam mais pobres. O Brasil (que foi capaz de construir a maior hidrelétrica do mundo não conseguiu manter o poder aquisitivo dos salários, pelo contrário, o fez às custas da corrosão dos salários, da saúde do povo, e, após 116 anos de tendência de queda do analfabetismo há uma reversão. Em 1986, havia 17.320.725 analfabetos de 15 anos de idade ou mais. Em 1987, embora a taxa tivesse caído de 20,0% para 19,7%, havia 17.456.384 analfabetos na mesma faixa etária.

É importante atentar para a perversidade da concentração da renda, conforme tabela em seguida:

POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA	1960	1970	1980
Os 20% mais pobres	3,9%	3,4%	2,8%
Os 50% mais pobres	17,4%	14,9%	12,6%
Os 10% mais ricos	39,6%	46,7%	50,9%
Os 5% mais ricos	28,3%	34,1%	37,9%
Os 1% mais ricos	11,9%	14,7%	16,9%

DIEESE, 1983:3

O relatório sobre o desenvolvimento humano publicado pela ONU em maio de 1990 apresenta índices que revelam a distribuição de renda de 1965 a 1985. Dentre 28 países com altos coeficientes de Gini, o do Brasil (0,61) só é superada por Honduras (0,62) e Jamaica (0,66). (3)

A partir de 1960, o grau de concentração de renda foi se acelerando como se pode verificar pela tabela que se segue:

**EVOLUÇÃO DO GRAU DE CONCENTRAÇÃO DE RENDIMENTO DA POPULAÇÃO  
ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) REMUNERADA - BRASIL (4)**

ANO	COEFICIENTE DE GINI
1960	0,497 (*)
1970	0,562 (*)
1980	0,581 (*)
1981	0,585 (**)
1988	0,612

Análises feitas por Rodrigues (1991:44) revelam as disparidades entre as várias regiões do Brasil a partir dos dados da FIBGE e PNAD:1988

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Coef.de Gini (3)	0,660	0,6230	0,5836	0,5657	0,6283 (5)

Estes dados revelam a perversidade do modelo econômico adotado pelo Brasil: o capitalismo associado do período JK (1956-1960) e do estado militar (1964-1985) penalizou o povo em nome do desenvolvimento econômico e do "milagre brasileiro".

A violência explícita configurada pelas prisões, torturas, assassinatos, expulsões, atos institucionais, fechamento do Congresso, proibição de manifestações de descontentamento e outros, provavelmente não foi tão maléfica quanto os danos da violência oculta que gerou a médio prazo um superlativo empobrecimento da maioria do povo.

Em seis anos (1981 a 1987), o número de pobres elevou-se de 23 milhões para 33 milhões, acumulando um crescimento da pobreza de 43,48% (GETA, 1990, 4:4). Isto se

deve à queda dos investimentos sociais causada pelas políticas de ajuste econômico, como se pode ver pelas tabelas 1 e 2.

Entre os anos de 1982 e 1984, verificou-se um significativo declínio de gastos na área social em função do ajuste econômico adotado pelo governo: não chegou a 8% do Produto Interno Bruto.

De 1982 para 84, os recursos destinados à área social tiveram uma queda de 17,2%.

O Brasil apostou na transitoriedade da crise e não implantou uma política de rendas e de geração de empregos.

O FINSOCIAL, criado em 1982, atenuou em parte o impacto social porque sustentou um medíocre programa de alimentação e nutrição.

Entre 1984 e 86, ocorreu uma recuperação. Em 1986, a destinação social correspondeu a 8,9% do PIB, mas, ainda, inferior aos 10,7% de 1982.

Em 1986, 39% do total dos recursos do FINSOCIAL foram teoricamente destinados a programas de alimentação e nutrição. Entretanto, isto não significou eficiência no emprego das verbas, muito menos garantiu a eficácia dos programas.

(Orçamento Fiscal)

Cz\$ milhões de 1986

ANOS	RECURSOS ORDINÁRIOS DO TESOURO <sup>(*)</sup>	RECURSOS TOTAIS DO TESOURO	A/B
	A	B	
1980	71.011	85.253	83,3%
1981	80.608	92.954	86,7%
1982	66.833	91.296	73,2%
1983	54.471	78.696	69,2%
1984	44.427	73.196	→ 60,6%
1985	71.544	104.672	68,4%
1986	93.590	126.486	74,0%

(\*) Corresponde ao total de recursos do Tesouro aplicados na área social, diminuídos o montante de aplicações orçamentárias do FINSOCIAL, a arrecadação das contribuições ao salário-educação e a cota de previdência.

Fonte: Vianna e outros (1987, Tabela 8) e Rezende e Azeredo (1987, Tabela 1.3).

**Tabela 2: Indicadores do Gasto Social Federal por Principais Áreas, Financiados com Recursos Fiscais – 1980-1986**

ÁREAS/PROGRAMAS	PER CAPITA (em Cz\$ de 1986/habitante)			EM % DO PIB		
	1980	1984	1986	1980	1984	1986
Alimentação e Nutrição <sup>(*)</sup>	8,84	10,15	55,41	0,03	0,04	0,21
Ensino 1º grau <sup>(*)</sup>	39,63	75,56	189,63	0,14	0,33	0,73
Ensino Superior <sup>(*)</sup>	106,5	84,03	118,23	0,39	0,37	0,46
Saúde Pública	61,51	51,72	92,69	0,22	0,22	0,36
Assistência Médica e Previdência <sup>(**)</sup>	403,23	288,82	317,77	1,47	1,26	1,23

(\*) Gasto financiado com recursos do tesouro.

(\*\*) Gasto financiado com recursos do FPAS/SINPAS. Deflator IGP-DI (FGV).

Fontes: FIBGE, Anuário Estatístico (1986) e Vianna e outros (1987).

A deterioração das condições de vida (se é que se pode chamar vida) chegou a tal patamar que ultrapassou os limites da sobrevivência. Isto graças às execráveis alianças entre Estado e grandes empresários e ao pagamento da "dívida" externa decorrente do "milagre brasileiro".

O crescimento econômico a qualquer preço, a subordinação aos interesses externos (FMI) e a crise do Petróleo geraram uma deterioração social sem precedentes. Enquanto os demais países da América Latina buscaram administrar a crise, o Brasil prolongou o estado de exceção, no clima de Guerra Fria, favorecendo interesses de empresários externos e internos e implantando uma medíocre política social.

O arrocho salarial e o desemprego fizeram crescer o setor informal do mercado de trabalho. As políticas assistencialistas não garantiram que a população mais penalizada pelo modelo concentrador fosse de fato a sua beneficiária. O autoritarismo da burocracia estatal garantiu a perda de recursos pelos desvios e pela morosidade da máquina administrativa.

Os responsáveis principais são a "dívida" externa e a malversação das verbas públicas. Alardeia-se a inoperância das estatais para se justificar a privatização. Porém, o Estado tem se comportado como refém dos interesses dos bancos internacionais e dos grandes empresários privados.

Em vez de buscar a desprivatização do Estado, multiplicam-se as políticas clientelistas que se efetivam atendendo prioritariamente aos interesses privados. Isto significa que os maiores gastos no setor assistencial não significam melhor atendimento à população desfavorecida, pelo contrário, resultam em aprofundamento do desnível social.

"Relatório do Banco Mundial sobre a pobreza no mundo, divulgado em agosto de 90, alerta para o fato de que o Brasil ocupa o terceiro lugar entre os países com maiores desigualdades sociais: sua distribuição de renda é das menos equitativas do globo, sendo superado apenas por Honduras e Serra Leoa." (Geta, 1990, 4:3)

Os dados comparativos de 73 países publicados pelo Banco Mundial em 1981, situam o Brasil num patamar pior que o de 61 países, como se pode verificar pela Figura 3. Como se não bastasse, a tributação dos rendimentos menores é maior do que a dos rendimentos maiores. (Figura 4)

O Estado, refém dos grandes empresários, instituiu uma previdência social cujos fundos penalizaram ainda mais os assalariados através dos encargos sociais só respeitados pelos próprios assalariados, cujas contribuições são compulsórias (descontadas na folha de pagamento).

Os grandes empresários nem sempre honram, seus compromissos e ainda usufruem de vantagens através do assalto aos cofres públicos. Os profissionais liberais se agrupam

# Impostos maiores sobre os rendimentos menores

O sistema tributário brasileiro também contribuiu para piorar a distribuição da renda. As pessoas de rendas mais altas pagavam, proporcionalmente, menos impostos

Fig. 3

Carga tributária segundo a renda mensal, em salários mínimos	
RENDA MENSAL (EM SALÁRIOS MÍNIMOS)	CARGA TRIBUTÁRIA
Até 1	33,5%
de 1 a 2	29,3%
de 2 a 5	30,9%
de 5 a 10	31,3%
de 15 a 20	33,9%
de 30 a 40	33,1%
de 40 a 50	29,6%
de 50 a 75	25,8%
de 75 a 100	21,0%
mais de 100	15,0%

Fonte: Dados extraídos de Ibrahim Eris e outros "Distribuição da Renda e o Sistema Tributário no Brasil", ANPEC, dezembro de 1979. Pesquisa feita pela Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo. Citada por José Serra in *Folha de S. Paulo*, 8/3/1981

Nota: os dados se referem a 1975. A renda é a "disponível". A alíquota corresponde à mediana de cada classe de renda. Supôs-se que os impostos sobre a renda total e sobre os salários não são transferidos aos preços, enquanto os impostos sobre lucros e sobre vendas são transferidos.



Fig. 4

## Uma das maiores concentrações de renda do mundo

Comparando a concentração de renda no Brasil, em 1980, com a de 73 países, o Banco Mundial compilou dados mostrando que a situação brasileira era pior do que a observada em pelo menos 61 países. No quadro abaixo, uma amostra desse conjunto

PAÍSES	ANO DE REFERÊNCIA	PARTICIPAÇÃO NA RENDA NACIONAL DAS FAMÍLIAS 10% MAIS RICAS
Brasil	1972	50,6
Honduras	1967	50,0
Nepal	1976/77	46,5
Peru	1972	42,9
Turquia	1973	40,7
México	1977	40,6
Malavi	1967/68	40,1
Malásia	1970	39,6
Costa Rica	1971	39,5
Filipinas	1970/71	38,5
Venezuela	1970	35,7
Tanzânia	1969	35,6
Argentina	1970	35,2
Chile	1968	34,8
Indonésia	1976	34,0
Índia	1975/76	33,6
Trinidad e Tobago	1975/76	31,8
Itália	1969	30,9
França	1970	30,4
República Federal da Alemanha	1973	30,3
Sri Lanka	1969/70	28,2
República da Coreia	1976	27,5
Japão	1969	27,2
Espanha	1974	26,7
Estados Unidos	1972	26,6
Canadá	1969	25,1
Austrália	1966/67	23,7
Reino Unido	1977/78	23,3
Iugoslávia	1978	22,9
Países Baixos	1975	22,5
Noruega	1970	22,2
Suécia	1972	21,3

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento do Mundo, 1981, Banco Mundial

através de empresas (medicina de grupo, empreiteiras da construção civil, limpeza, redes de comunicação de massa, transporte, segurança etc) às custas de verbas públicas ou da substituição de serviços que o poder público deixa de oferecer à população.

E assim que a grande massa de assalariados é penalizada através do desemprego e do arrocho salarial. Acrescentem-se a isto os preços proibidos dos aluguéis que têm como consequência a proliferação de favelas e de cortiços. Os transportes coletivos, além de insuficientes e precários, já não são mais usados por uma porção significativa de trabalhadores assalariados e do mercado de trabalho informal. Madrugada a dentro, homens e mulheres perfazem enormes distâncias a pé, gastando até oito horas diários de casa até o local de trabalho e vice-versa.

A inoperância dos serviços públicos de saúde (será de propósito?) tem ocasionado um quadro digno de países de 5º mundo. Vejamos:

	1970	1989
malária	52.000 casos	578.000
tuberculose	36.000 casos	82.000
hanseníase	5.470 casos	26.800
dengue	zero	530.000
meningite	?	29.000
aids	zero	21.000 (600.000 infectados),

porque o Brasil gastou 3 vezes mais em armas que em saúde.(6)

O aviltamento dos salários e das condições de sobrevivência chegou a tal ponto que concretizou a previsão feita pelo Professor Nelson Chaves (UFPE), nos anos 60, no sentido de que, se não fossem adotadas medidas enérgicas para superar a fome, o Brasil seria no futuro um país de nanicos. O Professor Malaquias Batista (UFPE) afirmou, em 1983, que 70% das crianças do Nordeste não têm crescimento normal devido à fome e que a tendência é de surgimento de uma "raça de anões" se medidas de grande relevância não forem tomadas (cf. Retratos do Brasil, 3:41).

Este é o preço que a nação paga pela adoção de políticas econômicas de liberalização e modernização: "a modernização tecnológica traz para o Brasil um paradoxo: uma das principais características dos novos métodos de trabalho e dos bens de capital de última geração é reduzir a importância e a demanda de mão-de-obra, em especial aquela mão-de-obra não qualificada abundante no Brasil. A modernização tecnológica, por si, não distribui renda. Pode, ao contrário, até ter efeitos concentradores" (Guimarães Neto, 1990:23).

Em 1959, o salário mínimo não supria as necessidades alimentares, mas em 1966 correspondia a 66% do

salário de 59, em 1973 a menos da metade, em 83 a menos de um terço e em agosto de 92 a 18% (DIEESE).

98% dos analfabetos do mundo se encontram nos países pobres, conforme relatório do Banco Mundial. Entretanto, o analfabetismo, como a fome, a mortalidade infantil, e o baixo índice de esperança de vida estão condicionados à distribuição eqüitativa da renda.

Sérgio Haddad, do CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) afirma: "Não existe no mundo nenhum exemplo de sociedade que tenha superado o analfabetismo sem resolver as condições sociais que geram o analfabeto" (in Folha de S.Paulo, 02.09.91, p.1-7).

O relatório do UNICEF "Situação Mundial da Infância 1991" revela que a China, com um PIB per capita equivalente a 1/4 do PIB da Tunísia, apresenta uma taxa de mortalidade materna equivalente a 1/7 da da Tunísia!

Com relação a taxa de alfabetização o mesmo relatório apresenta os seguintes dados:

---

	PNB per capita em dólares (1988)	Alfabetização de Adultos (1985)	TMM5 (1989)
Jamaica	1.070	98%	21
Uruguai	2.470	95%	27
Argentina	2.520	95%	36
Cuba	1.170	92%	14
Chile	1.510	92%	27
Costa Rica	1.690	92%	22
Tailândia	1.000	91%	35
Paraguai	1.180	88%	61
Filipinas	630	88%	72
Panamá	2.120	86%	33
Sri Lanka	420	87%	36
Venezuela	3.250	86%	44
México	1.760	85%	51
Colômbia	1.180	85%	50
Equador	1.120	83%	85
Rep. Dominicana	720	80%	80
Brasil	2.160	79%	85

---

Pode-se concluir que PNB per capita relativamente alto não significa altas taxas de alfabetização de adultos.

A questão fundamental é a da distribuição da renda. O Brasil, com um PNB per capita equivalente ao quintuplo do do Sri Lanka (antiga Ceilão), tem uma taxa de mortalidade de crianças, com menos de 5 anos de idade, em cada 1000 nascidas vivas (TMM5), duas vezes maior. É oportuno comparar alguns países em especial: Cuba, Chile, Tailândia e Jamaica têm PNB bem menores do que o do Brasil, altos índices de alfabetização de adultos e baixas taxas de mortalidade infantil.

Os apelos dos organismos internacionais com relação à mortalidade infantil, à depredação da natureza, ao analfabetismo, ao desrespeito aos direitos humanos nos países em desenvolvimento, soam falso. O bem-estar social dos chamados países do primeiro mundo foi conquistado, quase sempre, às custas dos outros países.

Quando o ex-Presidente Julius Nyerere perguntou aos credores internacionais: "devemos matar nossas crianças de fome para pagar nossas dívidas?" (...) na prática a pergunta foi respondida com um silêncio mortal" (UNICEF, 1991:23).

As campanhas são sugeridas e incentivadas e ganham espaço relâmpago nos meios de comunicação social, mas os estudos revelam que as distâncias entre ricos e pobres se aprofundam e com isso também as suas conseqüências.

Revisando os discursos oficiais de Presidentes e Ministros da Educação do Brasil, a "erradicação do analfabetismo" esteve presente em todos. Promessas, medidas urgentes, destinação de verbas, planos mirabolantes. "Quando se trata de implementar as políticas, porém, os governos têm optado por programas de impacto propagandístico que definem prazos exíguos para `erradicar` o analfabetismo, ou então, desencadear campanhas emergenciais de alfabetização de adultos. Esses programas vêm se mostrando ineficazes, pois são medidas desvinculadas de uma política global que promova

a melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira" (GETA, 4:5).

As experiências, no mundo inteiro demonstraram que essas campanhas não funcionam: não são consultados os profissionais da área, não se faz planejamento, não se destinam recursos. Fracassaram porque não possuíam os elementos fundamentais que pudessem guardar em si as possibilidades de êxito.

O estado capitalista brasileiro, sobretudo o estado militar (1964-1985) se legitimou aproveitando-se do clima de "Guerra Fria" e da propaganda ocidental exercendo uma função coercitiva das mais truculentas: foram 10.000 exilados, 4.682 cassados, milhares de torturados e centenas de assassinatos. Ao administrar as relações entre trabalho e capital e os possíveis conflitos com empresários, o estado militar soube criar mecanismos de coerção não às iniciativas dos empresários, mas às dos trabalhadores. O Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) foi criado em setembro de 1966 para suprimir a estabilidade no emprego. José Martins Catharino, professor de legislação trabalhista na Universidade da Bahia, afirma que o FGTS "não é uma escolha, mas antes um ato de coerção" (in Alves, 1989:99). E por isso que poucas empresas se dispõem a contratar empregados fora desse sistema.

O movimento dos trabalhadores durante a vigência do estado militar até o início da abertura (1979)

sofreu 1.565 intervenções em seus sindicatos (cf. Alves, 1989:244).

O estado militar buscou apenas acelerar a acumulação do capital em detrimento do trabalho. Investiu na indústria pesada e na infra-estrutura, concedeu créditos e subsídios fiscais aos empresários e decretou a lei de greve e o fim da estabilidade no trabalho pelo FGTS. Essas medidas foram acompanhadas pela mais truculenta agressão aos trabalhadores e liberação de benefícios a certos grupos empresariais, inclusive concessão de rádio e canais de televisão. Daí que pessoas e grupos construíram verdadeiros impérios econômicos às custas dos recursos públicos, gerando dívida interna e externa e alimentando a corrupção.

Foi esse modelo de Estado que pôs fim ao nascente Plano Nacional de Alfabetização que já funcionava a todo vapor, para impingir o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que foi mais um fracasso acrescido a todos os anteriores que os órgãos oficiais decretaram.

Quinze anos após o golpe militar, os cargos civis que eram ocupados por oficiais passaram de mil para quinze mil.

O favorecimento de certos setores empresariais, a censura aos meios de comunicação social, os excessivos gastos na "modernização" das Forças Armadas (compra de sucatas americanas, por exemplo), o arrocho

salarial e a repressão às manifestações populares geraram um estado refém dos credores internacionais e de certos setores empresariais internos. A elite dirigente desses setores aliados ao Estado alimentou a dependência externa. A garantia da impunidade incentivou a corrupção e os crimes de seqüestro, torturas e assassinatos. Embora a Constituição de 88 tenha, a duras penas, decidido que os crimes hediondos são inafiançáveis e imprescritíveis, em nome da Anistia (sic) se pretende ainda ocultar a verdade dos fatos, isto é, a outra versão da história oficial.

Os indicadores sociais demonstram a perversidade de um estado que garantiu os privilégios de uma parcela cada vez mais minoritária, às custas da pobreza da maioria.

A ditadura militar (e seu prosseguimento civil) nos legou taxas de mortalidade infantil maiores que as do Sri Lanka, Jamaica, Filipinas, Costa Rica, Jordânia, Malásia! (UNICEF, 1991:95).

Após o golpe militar de 64, a prova do crime contra a Segurança Nacional era possuir um projetor de "slides" para alfabetização (Erundina, CBA, 13.09.90).

A FIBGE divulgou dados confirmando as análises da UNESCO que colocam o Brasil engrossando as taxas de analfabetismo do 3º mundo: 98% dos analfabetos do mundo estão nos chamados países em desenvolvimento.

"Em seus traços gerais, a alfabetização da população brasileira evoluiu de maneira similar aos demais países latino-americanos. Em virtude das fortes restrições financeiras e de outros graves problemas sociais vividos na década de 80, foram reduzidos os investimentos em educação e elevou-se o número de analfabetos" (GETA, 1990, 4:3).

Conforme dados apresentados em 1989 em Bogotá, o Brasil se coloca em 7º lugar em taxas de analfabetismo.

#### ENCONTRO DE EDUCADORES LATINO-AMERICANOS - BOGOTA

#### ANALFABETOS NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS

Haiti	71,3%	!	Chile	7,5%
Guatemala	47,3%	!	Costa Rica	7,0%
Bolivia	36,7%	!	Argentina	6,7%
El Salvador	35,3%	!	Uruguai	6,1%
Honduras	31,4%	!	Trindade Tobago	4,5%
Rep. Dominicana	26,4%	!	Cuba	3,9%
Brasil	24,5%	!		

(Visão, SP, 14.06.1989)

Essa classificação do Brasil não é de se estranhar, se considerarmos que "enquanto a média dos governos na América Latina destinava ao ensino público recursos equivalentes a 3,9% do PIB, o brasileiro limitava-se a investir 2,8% do PIB" (Visão, SP, 14.06.89).

A taxa nacional de não-alfabetizados na população de 10 anos ou mais, em 1987, era de 19,3%. Na região mais pobre do Brasil, o Nordeste, era de 38,1% correspondendo aproximadamente a 11 milhões.

Nas taxas por Estado, a FIBGE/PNAD (1987) nos informa que o percentual mais alto é o do Piauí (47,7%), Estado do governador Hugo Napoleão (1982-85) e que se torna Ministro da Educação em fins de 1987. Segue-se o Estado do ex-Presidente José Sarney, o Maranhão, com taxa de 44,5%, empatando com Alagoas, onde foi governador o ex-Presidente Fernando Collor de Mello. As taxas mais baixas ficam com:

Rio Grande do Sul	10%
São Paulo	9%
Rio de Janeiro	9%
Santa Catarina	7,8%
Dist.Federal	7,5%

Em 1872, o índice de analfabetismo de pessoas de 5 anos de idade ou mais era de 83%.

Em 1986, o índice na mesma faixa etária era de 25,594% ou seja, 30.401.000 pessoas.

Em 1987, o índice sobe para 25,76%, ou seja 31.417.000 pessoas.

A FIBGE publicou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 89. Analisando os dados, podemos chegar à conclusão que o crescimento populacional entre 1986 (que era de 135.608.000) e 1987 (138.500.000) foi

de 2,13%, enquanto que o crescimento de não-alfabetizados foi de 3,34%.

Analisando os dados por região, chegamos a resultados surpreendentes.

**AUMENTO DA PERCENTAGEM DE ANALFABETOS NA  
POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS (1986-1987) POR REGIAO**

NORTE	13,1%
NORDESTE	2,8%
SUDESTE	4,5%
SUL	- 0,1%
CENTRO-OESTE	?

É assustador o crescimento do analfabetismo na região sudeste. Só o Estado de São Paulo possui 3.900.000 analfabetos e teve entre 86 e 87 um aumento de 2,6%.

O aumento da percentagem de analfabetos na população de 5 anos de idade ou mais, pode ser analisada sob a ótica do crescimento demográfico.

Conforme George Martine (1), no Brasil, "a insistência no controle da natalidade como atalho para o desenvolvimento não se sustenta nos fatos e mantém uma polêmica estéril. Os níveis de fecundidade já sofreram violenta redução, e a taxa de crescimento da população é moderada" (Martine, 1989:29).

O desconhecimento dessa nova realidade tem levado muitos estudiosos a culpar a explosão demográfica pelo analfabetismo e pelo deficit de vagas nas escolas públicas.

(7)

Historicamente, o Brasil teve altas taxas de mortalidade e de natalidade. A partir de 1870, a primeira começa a cair, acelerando-se a partir de 1930, assim como a taxa de imigração. Entre 1930 e 1960, a elevação das taxas de natalidade e o declínio das de mortalidade explicam o grande crescimento populacional. Foi entre 1950 e 1960 que ocorreu a maior taxa: 2,9% ao ano.

A partir de 1960, ocorre um acentuado declínio das taxas de natalidade e em 1976, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apresenta dados de abrupta queda da natalidade depois confirmada pelo Censo Demográfico de 1980.

Na década de 80 o declínio da fertilidade foi ainda mais acentuado. O crescimento vegetativo das últimas décadas exibem as seguintes taxas:

décadas de 50 e 60	2,9%	ao ano
décadas de 60 e 70	2,5%	ao ano
década de 80	2,0%	ao ano
em 1991	1,94%	ao ano

Entretanto, no Brasil, isto "não se associa tão diretamente, como na Europa, à extensão dos benefícios do desenvolvimento a parcelas cada vez maiores da população" (Martine, 1989:31). Pelo contrário, as políticas intituladas de "ajuste econômico" aceleraram o processo de deterioração das condições de vida da maioria da população.

Como toda América Latina, o Brasil penalizou drasticamente sua população através do endividamento externo a juros extorsivos e pelo favorecimento de grandes empresários internos e externos. "A insistência na via do controle demográfico como atalho para o desenvolvimento representa mais uma das panacéias simplistas que desviam a atenção da natureza real dos problemas sociais" (Martine, 1989:35)

A aceleração do grau de concentração de rendimentos da população economicamente ativa (PEA) remunerada já foi apresentada na tabela de evolução do coeficiente de Gini de 1960 a 1988 (3). Acabamos de verificar que as taxas de fecundidade também caíram abruptamente. O desenvolvimento econômico e a modernização tecnológica não significaram bem-estar para a maioria da população, pelo contrário.

Afinal, qual é o objetivo do desenvolvimento se não for o de responder às necessidades das pessoas e contribuir para que elas possam se realizar? E o que os dados sobre o PIB não revelam. Porisso, o "Relatório sobre o

desenvolvimento humano" publicado pela ONU em 1990, tenta responder a respeito do grau de realização das pessoas: "quanto melhor for sua alimentação, maior o acesso aos serviços de saúde e seguro de vida, maior o acesso ao conhecimento, melhores as condições de trabalho, maior a segurança contra o crime e a violência física, maior a disponibilidade de momentos agradáveis de lazer e maior o grau de participação nas atividades econômicas, culturais e políticas de sua comunidade" (ONU, op.cit.), maior será o grau de realização.

No citado relatório, isto é quantificado pelo índice de desenvolvimento humano (HDI) que incorpora os indicadores de esperança de vida ao nascer, percentagem de alfabetização de adultos e poder real de compra da renda per capita. Nem sempre a renda per capita de um país revela a condição concreta de seu povo.

Já citamos o Sri Lanka que, com uma baixa renda per capita, tem um bom índice de alfabetização e uma baixa taxa de mortalidade infantil porque exhibe eqüitatividade na distribuição de renda. Ocorre o contrário com o Brasil.

O HDI é mais apropriado para países que já incorporaram significativas conquistas sociais para a maioria da população, que não é o caso do Brasil e de outros 27 países em desenvolvimento considerados médios.

Rodrigues (5) prefere utilizar "um conceito intermediário de desenvolvimento, que avance em relação à noção de crescimento econômico, mas sem a pretensão de avaliar, no momento atual, o grau de realização pessoal dos indivíduos. Esse conceito pode ser denominado desenvolvimento social, ou seja, a forma pela qual os resultados do desenvolvimento econômico revertem em benefício para a sociedade como um todo ou para frações dela. O desenvolvimento social pode ser entendido, então, como pré-requisito para o desenvolvimento humano, este último mais adaptado à análise da realidade dos países desenvolvidos" (Rodrigues, 1991:40).

Os indicadores usados para a determinação do Índice de Desenvolvimento Social (IDS) são: esperança de vida ao nascer, grau de alfabetização e coeficiente de Gini. Os balizadores são os valores de carência social máximo e mínimo, dos 120 países pesquisados pela ONU, referentes aos três indicadores.

A autora cita a opinião da FIBGE referente à esperança de vida ao nascer que, no Brasil, entre 1940 a 1987, aumentou: "estes resultados refletem mais os avanços nas áreas de farmacologia e quimioterapia, que possibilitaram o controle de doenças endêmicas, do que a melhoria efetiva na situação sócio-econômica das populações" (pp.43-44).

Entre os 28 países em desenvolvimento analisados, o Brasil é o 8º pelo IDS, embora seja o 4º em renda per capita.

Segundo o citado relatório, "para garantir o desenvolvimento humano sustentado são imprescindíveis dois ingredientes: vigoroso crescimento econômico e uma estrutura de distribuição de rendas razoavelmente equilibrada".

Devido às grandes disparidades entre as várias regiões do Brasil, a autora inclui em sua análise os IDS para as 5 macro-regiões do Brasil. Equipara as regiões Sul e Sudeste ao Panamá (IDS de 0,66), o Norte e Centro-Oeste à Turquia (IDS de 0,59), e o Nordeste à Costa do Marfim (IDS de 0,32). (Figura 12 em anexo).

Termina declarando: "A atual estrutura de rendas no Brasil, das mais perversas do mundo, inviabiliza a ação eficiente de projetos sociais a serem implementados, por mais bem conduzidos que sejam" (p.45).

O Ministro do Trabalho, Walter Borelli, declarou que busca uma nova política de distribuição da renda. Considera a atual Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) ultrapassada, e objetiva implantar o contrato coletivo de trabalho. Em entrevista concedida ao "Jornal da UNICAMP" em dezembro de 92, declara que, durante "o período Collor, o trabalho não existia mas sim o desemprego, que atinge hoje 16,5% da população economicamente ativa das regiões

metropolitanas. Cortou-se, de forma linear, 30% do funcionalismo público (...) em se desorganizando o estado, acaba-se com o controle" (p.7). O Ministro defendeu a modernização das relações Capital x Trabalho.

Baseado no Relatório de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial (1992) Paulo Sérgio Pinheiro (USP) informa que "na América Latina elevar as populações para cima da linha da pobreza exigiria apenas 0,7% do Produto Nacional Bruto ou 2% de Imposto de Renda sobre o quinto mais rico da população" (Folha de S.Paulo, 05.01.1993, 1-3).

A universalização da educação fundamental e a superação do analfabetismo, assim, poderia ser uma realidade a prazo não muito longo.

## CONCLUSÃO

A falta de equidade na distribuição da renda é a questão fundamental para o planejamento econômico hoje no Brasil. Apesar do crescimento da produção, na década de oitenta em torno de 15%, houve uma queda de 6,7% na produção per capita.

O processo de industrialização, após a II Guerra Mundial, acelerou a histórica defasagem com relação aos países do chamado Primeiro Mundo com uma progressiva deterioração das condições de subdesenvolvimento e dependência.

O desenvolvimento científico e tecnológico realizado durante a guerra levou à recomposição da Divisão Internacional do Trabalho, reservando ao Primeiro Mundo as tecnologias de vanguarda (fusão nuclear, informática, robótica...) e aos países do Terceiro Mundo, as atividades produtivas, porém sem transferir o domínio dos avanços científicos e tecnológicos.

Aprofundou-se o conflito capital e trabalho, privilegiando aquele às custas deste.

Ocorreu uma aceleração da extração de minérios para exportação e uma queda nos preços. A empresa brasileira tem transferido seus recursos (acumulados graças à mais

valia) ao exterior e tem também se prestado às regras do jogo do Primeiro Mundo.

Crescendo as diferenças entre os dois mundos, o Brasil multiplicou as exportações para compensar a diferença no balanço comercial com o exterior, provocando quase um colapso na disponibilidade de alimentos (a ponto de até importar arroz, feijão!), aviltando os salários e agudizando a má distribuição da renda.

Os oligopólios aqui instalados, sem competidores devido ao isolamento econômico do Brasil, não tiveram a preocupação da eficiência porque detinham o poder de mercado. Ainda mais, à menor entrada de recursos externos desde a 2ª metade dos anos 70, acrescentou-se a transferência dos recursos aqui apropriados para o exterior, devido às taxas maiores de retorno.

Em consequência, além da má distribuição da renda, os investimentos na área social foram drasticamente reduzidos agudizando a precariedade das condições de vida da maioria dos trabalhadores e seus familiares.

Conforme o relatório do Banco Mundial (maio de 1988), embora os gastos na área social do Brasil (8,8%) sejam maiores do que os da Coréia (4,9%) e do México (6,4%), os recursos não lograram alcançar a população mais necessitada.

O Estado, refém dos grandes empresários e dos credores internacionais, com a excessiva centralização e a

malversação das verbas públicas fracassou em suas políticas sociais.

A FAE, embora tenha divulgado a descentralização, na realidade, só atingiu 83 municípios do Brasil, ou seja, 1,6 milhões de estudantes num total de 32 milhões.

O FGTS, através do Sistema Financeiro da Habitação, priorizou as camadas mais favorecidas em detrimento das populações desprestigiadas que são obrigadas a sobreviverem em cortiços ou são empurradas para as favelas, sujeitas a desabamentos, ausência das mínimas condições de higiene (esgoto, água tratada), e a depender de transportes os mais precários (quando há).

Os trabalhadores, os únicos que realmente pagam impostos sem sonegação, não recebem seus benefícios, nem com relação à habitação, nem à saúde, nem ao transporte, nem à educação.

A população miserabilizada fica assim mais exposta à manipulação ideológica pelos detentores dos Meios de Comunicação Social, que facilmente conseguem defender os privilegiados das conseqüências da aviltante concentração de renda.

A quem interessa que as crianças pobres não se escolarizem, que os jovens e adultos trabalhadores não tenham onde estudar, que o analfabetismo perdure?

Enfim, podemos dizer que o analfabetismo é uma das facetas da falta de equidade.

Resumindo, temos os seguintes dados para o analfabetismo:

O prognóstico para 1990 é que haveria quase 1 bilhão de não-alfabetizados de 15 ou mais anos de idade no mundo inteiro, dos quais 98% estaria nos países "em desenvolvimento" (UNESCO, 1990. Internacional Literacy Year).

Entre os países com mais de 10 milhões de pessoas não-alfabetizadas, o Brasil ocupa o 7º lugar:

India	264 milhões
China	229 milhões
Paquistão	39 milhões
Bangladesh	37 milhões
Nigéria	27 milhões
Indonésia	26 milhões
Brasil	19 milhões
Egito	16 milhões
Irã	12 milhões

(UNESCO, idem)

Entre os países da América Latina e Caribe, alguns países já conseguiram reduzir as taxas de não-alfabetizados com 15 ou mais anos de idade para menos de 10%: Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, Cuba, Jamaica.

Segundo Lourenço Filho, para a população de 15 ou mais anos de idade, no Brasil, as taxas de não-alfabetizados acompanhados de indicadores econômico e da densidade demográfica são:

INDICADORES DEMOGRAFICOS E ECONOMICOS E TAXAS DE  
ANALFABETISMO, ENTRE 1900 A 1989

	1900	1920	1940	1960	1970	1980	1989
População total em milhões	18,2	30,6	41,2	70,1	93,1	119,0	128,0
Densidade geral	2,1	3,7	4,9	8,3	11,0	14,1	18,0
Renda per capita em dólares	55,0	90,0	180,0	236,0			271,1
% população urbana	10,0	16,0	31,8	46,0	55,9	67,6	75,7
% analfabetos de 15 ou mais anos	65,3	64,9	56,2	39,5	33,6	25,5	19,6

(1) Lourenço Filho, 1965 p.268 (até o ano de 1960)

(2) Censo 79 e 80; PNAD 89; UNICEF, 1991 (de 1970 a 1989)

A evolução por grupos etários na população  
infanto-juveni do BRASIL, em milhões:

	1940	1950	1960	1970	1980	1989
7 a 9 anos						
População	3.360	4.094	5.845	7.834	8.718	10.910
Não-alfabetizados	2.651	3.247	3.991	4.210	4.753	4.323
%	78,9	79,3	68,3	53,7	54,5	39,6

	1940	1950	1960	1970	1980	1989
10 a 14 anos						
População	5.328	6.309	8.561	11.859	14.263	16.593
Não-alfabetizados	3.211	3.540	3.414	3.492	3.676	2.452
%	60,3	56,1	39,9	29,5	25,8	14,8

	1940	1950	1960	1970	1980	1989
15 a 19 anos						
População	4.444	5.502	7.175	10.253	13.576	14.572
Não-alfabetizados	2.431	2.595	2.437	2.487	2.235	1.383
%	54,7	47,2	34,0	24,3	16,5	9,5

(FONTE: Censos Demográficos até 80 e PNAD 89).

Se perdurar este ritmo, no ano 2000 teremos no Brasil:

- de 7 a 9 anos de idade 11,5 milhões de crianças e quase 3 milhões de não-alfabetizados
- de 10 a 14 anos de idade 18,5 milhões de pessoas e quase 1 milhão de não-alfabetizados
- de 15 a 19 anos de idade 17,5 milhões de jovens e quase 1 milhão de não-alfabetizados
- No Total de 45,7 milhões prováveis de crianças e jovens, teremos 105 não-alfabetizados, ou seja, 4,7 milhões

#### TAXAS DE ANALFABETISMO POR GRUPO ETARIO

1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1989.

GRUPOS ETARIOS	1940	1950	1960	1970	1980	1989
de 7 a 9 anos	78,9	79,3	68,3	53,7	54,5	39,6
de 10 a 14 anos	60,3	56,1	39,9	29,5	25,8	14,8
de 15 a 19 anos	55,0	47,0	33,0	29,3	16,5	9,5
de 20 a 29 anos	54,0	47,0	34,0	28,0	16,7	10,4
de 30 a 39 anos	55,0	50,0	38,0	32,8	24,0	13,8
de 40 a 49 anos	58,0	54,0	44,0	26,0	30,8	23,3
de 50 anos ou mais	63,0	60,0	53,0	48,0	44,0	37,2

Lourenço filho in RBEP XLIV (100)253 de 1940 a 1960, faixa etária de 15 ou mais, FIBGE, Censos e PNAD 89 para as faixas etárias de 7 a 9 e 10 a 14 até 1960 e para todas as idades de 1970, 1980 e 1989

## OS DADOS DO ESTADO DE SAO PAULO (em milhares) são:

	1940	1950	1960	1970	1980	1989
7 a 9 anos						
População	562	645	957	1.332	1.575	1.581
Não-alfabetizados	375	403	411	308	446	276
%	66,7	62,5	42,9	23,1	28,4	13,6

	1940	1950	1960	1970	1980	1989
10 a 14 anos						
População	910	1.018	1.398	2.080	2.541	3.220
Não-alfabetizados	372	306	178	115	157	72
%	40,8	30,1	12,7	5,5	6,2	2,2

	1940	1950	1960	1970	1980	1989
15 a 19 anos						
População	775	956	1.205	1.869	2.674	2.951
Não-alfabetizados	292	256	164	125	125	86
%	37,6	26,0	13,6	6,7	4,7	2,8

(FONTE: Censos Demográficos e SEADE 89 - Anuário 92)

A perdurar este ritmo, teremos no Estado de São Paulo no ano de 2.000:

- de 7 a 9 anos mais de 2 milhões de crianças, dos quais, quase 150 mil não-alfabetizados
- de 10 a 14 anos quase 3 milhões de pessoas, dos quais, aproximadamente, 75 mil não-alfabetizadas
- de 15 a 19 anos quase 4 milhões de jovens, dos quais, quase 80 mil não-alfabetizadas
- No total teríamos no ano 2000 quase 10 milhões de crianças e jovens, dos quais quase 300 mil não-alfabetizados.
- O total de não-alfabetizados de 1989 no Estado de São Paulo era de 2.659.054

O compromisso com a maioria da população fez com que os participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização expressassem, por unanimidade como primeira e prioritária tese:

Priorizar a educação básica em uma política nacional de combate às raízes estruturais da pobreza, promoção da justiça social e do desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento econômico que, no Brasil não foi um sucesso tão grande quanto o alardeado, só tem sentido se servir para que todos e cada ser humano seja mais feliz.

Os avanços da ciência e da tecnologia têm sentido na medida em que tornam a terra um lugar mais habitável, em que as dores possam ser aliviadas e as distâncias vencidas para que o homem possa ser, cada vez mais, ser-com-os-outros.

## N O T A S:

- (1) Mais informações são oferecidas por R. Moreira em "O Nordeste Brasileiro" (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p.34-5) Também em Roberto Cavalcanti de Albuquerque e Renato Vilela: "A Situação Social no Brasil; um balanço de duas décadas", no livro organizado por J.P. dps Reis Velloso, A Questão Social no Brasil (Nobel, 1991).
- (2) Fonte:Walter Barelli,Distribuição Funcional da Renda nos Bancos Comerciais, 1978. In Retratos do Brasil, V.3, p.172.
- (3) Grau de distribuição dos rendimentos da População Economicamente Ativa (PEA) remunerada. Quanto maior é o coeficiente de Gini, maior é a concentração de renda. Devido aos grandes avanços da Estatística, este coeficiente já se tornou obsoleto e, portanto, deverá ser substituído. No entanto, são ainda estes coeficientes disponíveis nos relatórios da ONU e do Banco Mundial.
- (4) Fonte: FIBGE - censo: 1960, 70, 80.  
FIBGE, PNAD: 1981 e 1988 menos zona rural da região Norte
  - (\*) In André Cezar Medici, "Notas interpretativas sobre a variável renda nos casos demográficos brasileiros"
  - (\*\*) In Mariene B. Lehwing, "Distribuição da renda e da pobreza no período da crise".
- (5) Maria Cecília Prates Rodrigues é do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas.
- (6) CBIA (Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, 1991.
- (7) George Martini é Consultor da Organização Internacional do Trabalho em Brasília.
- (8) Relatório do PNUD informa que a taxa de crescimento populacional estimada era de 2,5% mas em 91 foi de 1,94%.

### 3.2. CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E PRECONCEITO CONTRA ANALFABETO

O conceito de analfabetismo e, portanto, de analfabeto tradicionalmente vem carregado de preconceitos.

Miguel Couto define o analfabetismo como "não somente uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz; e quando se instala endemicamente, como na nossa terra, assume as proporções de verdadeira calamidade pública" (cit Madeira, 1992 b).

Assim também, ao longo da história das campanhas de alfabetização, o termo mais utilizado foi "erradicação do analfabetismo": concepção agrícola que considerava o analfabetismo uma erva daninha que era preciso arrancar pela raiz.

Nos últimos 50 anos as campanhas de alfabetização do governo federal quase não evoluíram na concepção e na superação: CEAA (1942), CNER (1948), CNEA (1957), PNA (1963), MOBREAL (1967), Fundação Educar (1985) e PNAC (1990). Todos prometeram a erradicação do analfabetismo em poucos anos. Todos se dirigiam especialmente a adultos. O que assistimos foi o crescimento do número de analfabetos porque tudo não passou de discurso e a escola básica regular brasileira não foi capaz nem sequer de alfabetizar cada nova geração.

Paulo Freire define o analfabeto como "aquele a quem foi negado o direito de ler" (Freire, 1985:14) bem diferente das definições precedentes e as que partem "dessa perspectiva ingênua ou astuta, o analfabetismo pode também aparecer como uma manifestação de 'incapacidade' de um povo, de sua 'falta de inteligência', ou de uma preverbal preguiça" (p.7). A tese central do Congresso Brasileiro de Alfabetização se harmoniza bem com a definição que Paulo Freire dá ao analfabetismo: "uma dentre as diversas expressões concretas de uma realidade social injusta" (idem, p.10).

Ao analisarmos os dados sobre analfabetismo e escolaridade a partir do IBGE e SEADE principalmente, os números poderiam, revelar apenas uma realidade estatística que, a primeira vista, nem é novidade para o público em geral. Entretanto, o analfabetismo foi tradicionalmente encarado no Brasil desvinculado da escolaridade. Daí as campanhas serem dirigidas quase que exclusivamente a adultos, com ínfima dotação orçamentária.

Em 1958, no II Encontro Nacional de Alfabetização realizado no Rio de Janeiro, os condicionantes sócio-econômicos vieram a tona com a comunicação feita por Freire já nas discussões preliminares dos encontros regionais preparatórios. Isto ficou explicitado através de "A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos" por ele apresentado nesse II Encontro.

A Declaração dos Participantes do CBA enfatizou essa vinculação do analfabetismo com as causas sócio-econômicas. Daí a nossa insistência em apresentar exaustivamente os dados que revelam as condições concretas em que vive a maioria da população.

Nas últimas décadas a expansão do ensino fundamental foi significativa com um aumento de 10 milhões de matrículas. A porcentagem de escolarização passou de 67% para 87% em 1988. Malgrado a quase universalização das vagas escolares, não se conseguiu alfabetizar cada nova geração.

Com relação aos jovens e adultos, o MOBREAL, apesar de contar com recursos financeiros consideráveis (diferentemente das outras campanhas) teve um desempenho medíocre. Os dados divulgados destoam dos da PNAD e do Censo Demográfico. E não se tratou de imprecisão conceitual.

A primeira definição dada pela UNESCO em 1958, considera analfabeta "a pessoa que não é capaz de ler e escrever com compreensão, uma exposição breve e simples de fatos relativos a sua vida cotidiana". No Brasil esta definição foi condensada em "ler e escrever um bilhete simples". Por ocasião da coleta de dados do Censo demográfico e da PNAD não se verifica concretamente se a pessoa sabe "ler e escrever um bilhete simples". Apenas se considera a declaração do entrevistado.

Em 1978, a UNESCO adotou o conceito de **analfabeto funcional** como a "pessoa que não é capaz de empreender aquelas atividades em que a alfabetização é necessária para a atuação eficaz em seu grupo e comunidade e que lhe permitam continuar valendo-se da leitura, da escrita e da aritmética para o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da comunidade".

Conforme Henry Giroux:

"A alfabetização, dentro dessa perspectiva, funciona bem para adultos mais produtivos como trabalhadores e cidadãos numa dada sociedade. Apesar de seu apelo à mobilidade econômica, a alfabetização funcional reduz o conceito de alfabetização, e a pedagogia a que ele se ajusta, aos requisitos pragmáticos do capital; conseqüentemente, as noções de pensamento crítico, cultura e poder desaparecem sob os imperativos do processo de trabalho e da necessidade de acumulação de capital". (Theory and Resistance in Freire e Macedo, 1990:95).

O rápido processo de industrialização levou à igualmente rápida urbanização da população, de modo mais acelerado a partir da década de 50. Essa população que, expulsa da zona rural, foi viver numa sociedade letrada certamente se sentiu excluída. Assim também, a política

agrícola e a economia monopolista arrastaram milhões de trabalhadores para os grandes centros industrializados. Não basta pois "saber ler e escrever um bilhete simples" para viver, sem se sentir excluído, numa sociedade letrada.

O conceito de alfabetização está vinculado ao contexto histórico. Há os que não a vêem senão ligada à escolarização; outros a vinculam ao desenvolvimento cognitivo e outros, ainda, ao desenvolvimento econômico. Historicamente, no Brasil, convencionou-se considerá-la como causa de desenvolvimento social.

O condicionamento da alfabetização com a escolarização tem sido contestada por antropólogos, historiadores, psicólogos.

Quando quase não existiam escolas, a alfabetização acontecia de modo informal. No Brasil, a elite dispunha de preceptores. Não se reivindicavam, pois, escolas para os filhos das famílias abastadas. A alfabetização acontecia em casa, ou em grupos informais. No passado, a elite julgava que o acesso das massas à alfabetização poderia lhes conferir um poder que ofereceria perigo à estabilidade social. Por isso, durante muitas décadas, só houve escolas para a elite e nem se cogitou no acesso das camadas populares, pelo contrário, eram interditas. As escolas de alfabetização organizadas pelos operários eram alvo de repressão policial. No início deste século, quando as Ligas Nacionalistas alardeavam a necessidade da alfabetização, a

polícia fechou duas "Escolas Modernas" instaladas pelo sindicato operário. Antes disso, vigorava o costume de se ameaçar com sanções quem ousasse alfabetizar negros.

Vários estudos vinculam a alfabetização à revolução industrial com a conseqüente urbanização, como Lockridge em 1974 e, mais tarde, Salaman em 1981. (1) Entretanto, como explicar a existência de significativa parcela da população alfabetizada? No Brasil, o censo de 1940 acusa a existência de metade da população nessa condição. Ora, a industrialização foi iniciada no princípio do século XX, mais exatamente, em 1930, e acelerada na década de 50. A escolarização antes de 1930 era direcionada apenas para a elite. Como é que se vinculou a alfabetização à industrialização e, depois, à escolarização? Trata-se de uma questão importante para ser examinada uma vez que isto não ocorreu espontaneamente.

No passado pré-industrial, embora muitos não soubessem escrever, tinham por hábito a leitura de almanaques, folhetos, pequenos romances, livros de orações, e ... a Bíblia. Parece que mais do que ao trabalho, o saber ler se direcionava preferencialmente ao lazer. Os pais não permitiam a alfabetização das filhas com receio de que elas viessem a ler os romances publicados em folhetos e lessem ou escrevessem cartas para o namorado. O não acesso à leitura e escrita era uma forma de controle sobre as filhas.

Com o processo de industrialização dos países pioneiros, poderia ter ocorrido algo semelhante. Antes mesmo da era industrial, o saber ler e escrever permitia uma maior comunicação e o acesso a mais uma modalidade de lazer: a leitura; além do que conferia certo status. Era no próprio interior dos grupos sociais que ocorria a alfabetização. Como aconteceu, então, que ela se institucionalizasse a partir de fora? Para exercer uma profissão não era preciso saber ler e escrever, pelo menos, para a maioria da população. No entanto, ela buscava se alfabetizar.

Num passado mais distante, na Inglaterra pré-industrial, Laqueur informa que, em "1754, talvez 60% dos homens e 40% das mulheres pudessem assinar o registro de casamento" (1976:255). (2) Esse mesmo autor afirmou que a divulgação da cultura popular também se fazia através de folhetos, de canções, cartazes e panfletos. "... a maioria das crianças aprendia a ler e, talvez a escrever, com seus pais ou com vizinhos" (idem, p.257). Claire Blanche-Benveniste relata como a linguagem oral podia até ser requisitada e "superior" à linguagem escrita. Chegou a denominá-la "linguagem domingueira" (in Ferreiro.org., 1987:195). (3)

O Parlamento da Grã-Bretanha, em 1807, abrigou um ferrenho debate a respeito da conveniência ou não de se oferecer escola elementar à população. O que o debate revelou

é que a elite tanto temia a falta de mão de obra braçal quanto alguma literatura que pudesse levar à insatisfação e, portanto, a reivindicações desconfortáveis para a elite. Havia os que defendiam a escolarização das massas para que a alfabetização e a cultura popular não acontecesse livremente como vinha ocorrendo até então.

Nos meios católicos mais conservadores, temia-se que o povo se alfabetizasse, passasse a ler a Bíblia e interpretá-la a seu bel prazer, sem o controle das autoridades eclesiásticas. Temia-se também que a população passasse a ler romances "imorais" e livros heréticos, além dos livros protestantes. Entre os que, na Inglaterra, defendiam a escolarização das massas, estavam os pioneiros das chamadas escolas dominicais que além de conter um interesse religioso, oferecia uma alfabetização precária que garantia o não acesso a literatura que pudesse levar ao descontentamento social. Hannah More defendeu um programa de escolarização com o fim de controlar o povo. (4)

Mesmo que a elite não estivesse de acordo com o incentivo à alfabetização, esta já ocorria de diversas formas. Assim é que, no Brasil, quando se falou da escolarização pública obrigatória, metade da população já era alfabetizada. Na Inglaterra do século XIX, mais exatamente em 1870, os historiadores afirmam que 3/4 da população já era alfabetizada.

Portanto, a alfabetização precedeu a escolarização e esta não foi bem uma conquista popular, mas também uma forma de controle da elite sobre a cultura popular e, sobretudo, sobre a insatisfação popular. A vinculação da alfabetização à escolarização, no passado, teve mais uma finalidade de contenção do que de expansão da alfabetização. Não foi, pois, só a industrialização que favoreceu a alfabetização, pelo contrário, constituiu-se, às vezes, em dificuldade já vez que diminuiu as possibilidades de maior contacto familiar e com a vizinhança que era o modo como ocorria a alfabetização e a produção e divulgação da cultura popular.

Se para a maioria a escolarização prometia uma vida melhor, para a elite significava possibilidade de maior controle o que Paulo Freire chamaria "domesticação". A escolarização, confinou a alfabetização num cubículo onde a cultura popular definhasse, onde o currículo transformasse os trabalhadores em simples operários submissos.

Por outro lado, a industrialização e a urbanização, aceleraram a institucionalização e a expansão da escola para as massas, embora com objetivos opostos aos dos anseios populares. A idéia de escola não está casualmente vinculada à de disciplina, ordem, controle. Ela ofereceu mão-de-obra disciplinada para as fábricas. A moral escolar servia aos interesses dos patrões. A "domesticação" escolar mais serviu aos interesses da disciplina fabril do que à causa da

alfabetização das massas. Ademais, dividiu a população entre bons e maus, bem-sucedidos e mal-sucedidos, enfim, escolarizados e não-escolarizados. O saber ficou confinado à escola, assim como a cultura. O saber e a cultura que não tivesse o estatuto escolar não era nem saber nem cultura. A alfabetização passando a se realizar quase que exclusivamente na escola, perdeu seu caráter cultural e passou a ser definido burocraticamente, como algo neutro como neutra se pretendia a escola e a relação patrão-empregado. Assim como o Padre Bensi pregou aos escravos aconselhando-os que servissem ao seus senhores como se estivessem servindo ao próprio Deus Nosso Senhor, a escola ensinou os operários a servirem a seus patrões como se servissem a Deus, ao bem-estar comum, ao progresso, à Nação, para o bem dos filhos, para melhorar a qualidade de vida. é o que Harvey Graff chama de "hegemonia da economia moral da alfabetização". (5)

Quando a alfabetização já se consolidara como algo a se alcançar via escolarização, deixou de constituir um perigo para a estabilidade social; o analfabetismo é que passou a ser encarado como perigo e como fracasso escolar.

A propalada igualdade de bem-estar social que a alfabetização das massas traria, como era de se esperar, não se realizou. Pelo contrário, a cultura popular que era transmitida também por escrito, a partir da alfabetização escolar, passou a ser mais oral devido aos estereótipos de escrita impostos pela escola. E o que denunciam Goody e Watt

(1969:56 e 59, in Cook - Gumperz, 1991:43). Os editores e jornalistas contribuíam sobremaneira para divulgar as virtudes da alfabetização escolar como meio de ascensão social. A literatura que passa a ser objeto da atenção dos escolarizados não é mais a popular. As culturas localizadas passam a ser consideradas inferiores. Os conhecimentos não-escolarizados perdem o status de conhecimento e passam até a ser ridicularizados. Assim, a escolarização não trouxe igualdade de oportunidades, pelo contrário, dividiu a população em cultos e não-cultos, passando a cultura dos não-escolarizados a perder o status de cultura. Ainda hoje, o preconceito contra o que não emana da elite e da escola está profundamente arraigado e difundido: os pobres possuem folclore, não cultura; fazem artesanato, não arte; praticam superstições, não religiões; falam dialetos, não línguas. Visto a partir desse preconceito, as pessoas das camadas populares são depreciadas e dificilmente se poderia supor que produzissem conhecimentos e cultura que pudessem ser transmitidos por escrito. Daí a grande dificuldade de reconhecê-los como sujeitos da história.

A ascensão econômica passa a ser vista como fruto de mais escolaridade e do conseqüente maior conhecimento. A escola pública que se pretendia universal e doadora de igualdade de oportunidades aprofundou as desigualdades sociais: os mal sucedidos na escola, introjetando a ideologia da elite, passaram a se culpabilizar pelo fracasso.

Além dessa falsa igualdade, com o desenvolvimento industrial, a escola também sofreu algumas modificações chamadas "desenvolvimento democrático" que a levaram a incorporar certos dados da psicologia: a escola deveria atender às necessidades individuais da criança. A psicometria desenvolvida para a seleção de militares durante a Primeira Guerra Mundial, passou a ser incorporada pela escola. A alfabetização que era confundida com a bondade e a virtude, passou a ser considerada uma habilidade cognitiva. A escola passou a selecionar as pessoas dividindo-as em capazes e incapazes. É o que Ceccon, Oliveira e Oliveira tentam mostrar no livro "Cuidado escola!" e que Paulo Freire mostra em seus diversos livros.

A seletividade da escola atualmente começa já na pré-escola, passando pela escola básica que diploma apenas 20% dos alunos que nela ingressam, chegando ao famoso vestibular para o ensino superior, a seletividade para a pós-graduação e a seletividade para o magistério superior. Rubem Alves defende a modalidade de sorteio para o ingresso na escola superior como meio menos injusto. A tecnologização da seleção pretende conferir à escola uma neutralidade que ela não possui. Na realidade, a escola rotula e seleciona o escolar para o mercado de trabalho. Os bem-sucedidos na escola são os bons, são os mais cultos, os mais capazes. Assim também, a "História Oficial" é escrita pelos vencedores, pelos bons, pelos bem-sucedidos. Por isso ela omite (ou condena) os movimentos populares de resistência.

A Fundação Educar, nos últimos anos, passou a apoiar projetos de alfabetização de iniciativa dos movimentos populares sendo que um deles, o da Baixada Fluminense, foi até premiado pela UNESCO. (6)

O conceito de alfabetização não pode, pois, se reduzir ao resultado da escolarização. Ao longo dos anos, os relatórios da UNESCO tem exibido conceitos em constante mutação. Em função disso, os estudiosos da questão evitam emitir juízos de valor quando abordam as taxas de analfabetismo no passado. Não se pode julgar o passado com os critérios de hoje. O próprio atributo "funcional" acrescentado pela UNESCO revela a insuficiência das definições anteriores. Desta forma, quanto maior é a tentativa de precisão na conceituação, mais carrega em si juízos valorativos. Mesmo as tentativas de contextualização cultural, não se eximem de preconceitos.

"O conceito de analfabetismo carrega consigo preconceitos e incorreções. O analfabeto tem sido visto como uma pessoa desqualificada para o exercício da cidadania, como um mal a ser extirpado, sem que haja o reconhecimento da sua participação como pessoa constitutiva e construtora da nossa sociedade e produtora de conhecimento" (CBA, B parágrafo 1º).

E importante enfatizar que o analfabeto tem sido denominado sempre pela negativa: não sabe ler e escrever. Quase nunca é referido pelo que ele sabe, pela sua

cultura, pelo seu conhecimento, pelo que já realizou e é capaz de realizar. De acordo com Alvaro Vieira Pinto o "analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura (as quais coexistem às vezes com uma nascente consciência de seu estado, de seu papel social, de seu trabalho) (1987:37). O autor insiste ainda na necessidade de partir da realidade para defini-lo: "é necessário partir do analfabeto como ser humano e não do analfabetismo (...). O analfabeto é uma realidade humana, enquanto o analfabetismo é uma realidade sociológica" (p.91).

A análise filosófica feita pelo autor parte do ser histórico que se relaciona com os outros homens especialmente pelo trabalho e que lhe confere uma posição na sociedade: "o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler. Esta é sua definição real" (p.92). A cultura popular nem sempre necessitou de uma simbolização do tipo da escrita para preservá-la. Quando a fez não a instituiu intermediada pela escola, mas como vimos, por mecanismos internos informais. A história do desenvolvimento da escrita e dos sistemas de numeração contribui para uma visão mais ampla do que pode significar a necessidade ou não dessas sistematizações. A instituição escola, por exemplo no Brasil, convencionou que, para o estudo do número era importante conhecer a numeração romana (ou até a sexagesimal). Na verdade, estes sistemas de

numeração têm utilidade por convenção social, pela adoção na divisão do tempo e dos ângulos que por sua vez foi determinada a partir da ótica do vencedor e não da lógica. Quase não se toca na numeração maia que é bem mais próxima geograficamente e da lógica da nossa numeração decimal. Quando se trata de realizar os mais rudimentares cálculos aritméticos, o sistema de numeração romano soaria como uma esquizofrenia. Do mesmo modo, não se cogita de adotar na escola como uma segunda língua o espanhol ou italiano que são bem mais próximos da nossa cultura e da estrutura da nossa língua. (7) Só recentemente se fala de uma alfabetização bilingüe para os indígenas do Brasil. O colonizador impõe sua língua aos colonizados porque a língua exerce um importante papel na preservação "dos valores e interesses da classe dominante". (Freire e Macedo, 1990:100). As várias nações da África e da América, ao serem colonizadas tiveram suas línguas interditadas. Também na Europa e na Ásia isto ocorreu. Ao se desencadear o processo de independência, o povo toma consciência do peso do papel da língua e busca revalorizá-la, mas a ideologia do dominador quase sempre está profundamente impregnada no dominado de modo a dificultar esse resgate. Uma alfabetização crítica deve levar em conta a importância da língua. A linguagem do aluno das camadas populares não pode ser considerada inferior à linguagem considerada padrão. O próprio uso do termo "norma culta" que se vem difundindo, carrega o preconceito de não considerar o que vem do povo como sendo culto, mas inculto. "... língua

não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento para o ente nacional. E cultura" (Freire e Macedo, 1990:120). (9)

O sistema de escrita surgiu da "necessidade de conservar e transmitir os conhecimentos sociais no tempo e no espaço de homem a homem, sem confiar unicamente na faculdade imprecisa e insegura da memória" (Pinto, 1987:100). "O `necessitar` ao qual se referem a leitura e a escrita é de caráter social" (p.93).

A original conceituação de Alvaro Vieira Pinto se baseia na relação de trabalho. Se o trabalho dispensa a leitura e a escrita, o homem não tem necessidade de saber ler e escrever. Assim é que ele afirma "é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja de tal espécie que o dispense de conhecê-las" (p.93).

Vimos, pois, dois pontos de partida para a definição da alfabetização: Laqueur parte da cultura popular sob o ponto de vista do lazer (8) e Alvaro Vieira Pinto parte do trabalho e suas necessidades. A nosso ver, ambos os enfoques se completam e têm em comum o cuidado de não se posicionar preconceituosamente com relação ao analfabeto. A busca de um novo projeto de sociedade tem sido a causa principal da procura de alfabetização entre os jovens e adultos dos sindicatos e movimentos sociais. Atualmente, porém, não é só o trabalho (nem só o lazer) que determinam a

necessidade da leitura. A vida social, sobretudo a urbana, se organizou de tal modo que impõe a necessidade da leitura e da escrita. Ao referido autor não escapou a consideração dessa realidade: "importante é compreender que o analfabeto adulto atual, ao qual nos dirigimos, vive numa sociedade letrada e por isso suas exigências culturais implícitas são as da linguagem alfabética, que é a de seu meio. Basta, portanto, retirá-lo das condições inferiores de existência em que vive e fazê-lo compreender sua realidade para que imediatamente incorpore o saber letrado como elemento natural da consciência crítica que começa a produzir para si" (Pinto, 1987:100). Nesta última afirmação se revela o quanto o autor estava convencido das causas sócio-econômicas que determinam a situação do analfabeto. Poder-se-ia afirmar que não se é analfabeto, se está analfabeto; "o homem lê e escreve porque fala. Ao falar já está usando o sistema social básico de comunicação. Só lhe falta passar da palavra falada à palavra escrita (...) as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma" (p.102).

Quanto aos critérios usados para os limites inferiores de idade para a alfabetização, em geral, os dados das PNAD e do Censo Demográfico são coincidentes. O critério usado em ambos é a declaração do entrevistado a respeito de saber ou não "ler e escrever um bilhete simples".

Ferrari (1985) defende o critério escolar de 4 anos de estudos como sendo mais rigoroso. Com razão porque na

zona rural geralmente o curso equivalente ao antigo "primário" se reduz a dois anos, as vezes três anos, em classes multisseriadas com uma única professora. Isso não garante a alfabetização.

"Na cidade, um critério possível seria considerar alfabetizado quem tivesse o 1º grau" (Folha de S.Paulo, SP, 02.09.91, p.1-7). Durante o "Congresso Latino Americano de Alfabetização", em Caxias do Sul (RS), em outubro de 1990, Ferrari voltou a defender o critério de 4 anos de escolaridade: assim, teríamos hoje 60 milhões de analfabetos. O Ministro da Cultura, Antonio Houais, falou em 70% da população, isto é, 100 milhões de analfabetos (TV Cultura, Fundação Padre Anchieta, 16.11.1992).

Na nossa prática educacional verificamos que várias pessoas com 4 anos de estudos não lograram se alfabetizar. Se for para usar o critério de escolaridade, preferimos o critério de 4 séries cursadas no ensino regular e para os jovens e adultos o ensino supletivo I para garantir a alfabetização. Para as metrópoles seria o ensino básico de 8 séries (regular ou supletivo).

Já vimos anteriormente o papel histórico da Escola no controle da alfabetização e no serviço aos interesses do capital. A adoção do critério de séries cursadas facilita o entrevistador mas também não garante precisão e pode até introduzir mais um preconceito: o de que a alfabetização só se faz via escolarização, embora tenha que

se reconhecer que na sociedade atual e a escola a instituição da qual mais se cobra a alfabetização.

Com relação a faixa etária, consideramos o limite inferior de 5 anos de idade inadequado, como consta no Anuário Estatístico do Brasil de 1985 relativo às décadas de 70 e 80. No Anuário de 1991, embora ainda perdure o limite inferior de 5 anos de idade, há dados de 1987 a 1989 com limite de 7 anos de idade. Continuamos considerando um limite inadequado.

Já com relação à escolaridade as PNAD consideram limites de 5 e de 10 anos de idade.

O Brasil destoa dos demais países latino-americanos (10 anos de idade) quanto ao limite de idade inferior (5 anos de idade).

Atualmente a tendência é cair no extremo de usar como limite inferior 15 anos de idade. Na Teleconferência de Educação (latino-americana) realizada no Rio de Janeiro em 1990, o Ministro Carlos Sant'Ana defendeu o limite de 30 anos de idade: "até 30 anos são não-alfabetizados, somente as pessoas com mais de 30 anos de idade é que são analfabetos!"

Se quisermos analisar as séries históricas, somos forçados a utilizar o critério de 5 anos de idade como limite inferior porque é esse critério utilizado pelas PNAD e pelo Censo.

De acordo com os participantes do CBA:

"Para superar o preconceito que cerca o analfabeto, as políticas de alfabetização devem reconhecê-lo como cidadão participante da sociedade, produtor de cultura e que, por sua condição de classe, sexo, raça e portador de deficiência, tem sido privado de direito à aquisição dos códigos da leitura e da escrita e de conhecimentos que ampliam suas possibilidades de participação e transformação social". (CBA b. parágrafo 2)

Na década de 30, o poder assumido através das armas começa a ter que enfrentar a questão da sustentação da nova ordem. O analfabeto era considerado incapaz para votar. Para solidificar o poder, necessitava-se da legitimação através do voto e a ampliação dos votantes teria que passar pela via da alfabetização. As camadas populares sempre estiveram excluídas principalmente das eleições. Esse quadro não se alteraria muito com a ascensão de Getúlio Vargas.

A participação das camadas populares no processo eleitoral continuou insignificante. As porcentagens de eleitores registrados são mínimos, como se pode ver:

PORCENTAGEM DE ELEITORES SOBRE O TOTAL DA POPULAÇÃO

1933	1934	1950	1960
3,5%	6,5%	22,0%	22,2%

Em 1940, a porcentagem de analfabetos entre os adultos a partir de 18 anos de idade era de 55%. Entretanto, entre 1940/50 a queda das taxas foi apenas de 5,53% e entre 1950/60 foi de 11,21%. Pelos dados se vê que a participação no processo eleitoral foi muito pequeno até 1960.

O início dos anos 60 foi marcado por intensa mobilização em favor da valorização da cultura popular e da alfabetização da população. Os estudantes universitários assumiram, em grande parte, os trabalhos diretos com a população. A alfabetização atingia a população adulta porque tinha como objetivo imediato o aumento do número de eleitores. O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que já estava em funcionamento embora ainda não lançado oficialmente, tinha o objetivo de acrescentar mais 80.000 eleitores aos já existentes 90.000 em Sergipe. Em Pernambuco, o número de eleitores deveria passar de 800.000 para 1.300.000 (cf. Freire, 1980:20). O incentivo aos sindicatos rurais e urbanos (em um ano foram criados 1.300 Sindicatos Rurais) deu força para que eclodisse grandes greves de trabalhadores rurais, em Pernambuco, sendo que a primeira reuniu 85.000 grevistas e a segunda 230.000 grevistas.

Entretanto, a interdição ao voto do analfabeto num momento de certa efervescência social foi o que provavelmente mais influência exerceu para que eclodissem as várias iniciativas de alfabetização, que, de certo modo, serviam aos interesses das elites na medida em que fortaleciam o "pacto das classes". Apesar disso, as contradições foram se explicitando e se agudizando.

A entrada do capital estrangeiro para alimentar a corrida da industrialização a todo custo conforme a miragem de Juscelino Kubitschek nos fins dos anos 50, aumentava a preocupação dos nacionalistas. O Produto Interno Bruto (PIB) que crescera aceleradamente entre 1956 e 1961, já em 62 começa a cair. A inflação, conforme dados da Fundação Getúlio Vargas, vai se acelerando a partir de 1960 de modo vertiginoso. Em 1960 já era de 30,5% e, em 61, chegou a 47,7%. Exatamente neste intervalo, o presidente Jânio quadros renuncia na ausência de seu vice João Goulart que se encontrava em viagem à China.

Além dos conflitos entre o campo e a cidade, agudizam-se as contradições entre os interesses dos latifundiários e dos camponeses de um lado, e entre os nacionalistas e do capitalismo associado, de outro.

Na arena política, a oligarquia rural dominava o Congresso Nacional e o empresariado industrial ditava as regras do Executivo.

Este quadro era terreno fértil para o surgimento de manifestações reivindicatórias, fruto dos vários movimentos sociais populares nascidos da politização das massas conforme descreve Octavio Ianni em "O Colapso do Populismo no Brasil".

Desmascarava-se o "Milagre", ninguém mais consegue acreditar no "50 anos em cinco" de Juscelino Kubitschek e o crescimento demográfico acelera a crise.

No campo, é preciso tentar fazer frente às elites pelo voto. Analfabeto não tem direito a voto, então: alfabetização das massas. Na cidade, é preciso defender a empresa nacional contra o capital estrangeiro, mas é preciso contar com o apoio das massas, então: alfabetização das classes populares urbanas.

Assim, no contexto da necessária politização das massas é que surgem os movimentos de alfabetização desta década.

Neste sentido, nem era preciso colocar a questão: alfabetizar para que? O quadro sócio-político-econômico apontava para as necessárias reformas de base: os agricultores passaram a ter gradativa consciência da necessidade de reforma agrária. Os estudantes universitários que começavam a se mobilizar por reformas na estrutura do Curso Superior, aliaram-se à luta dos camponeses.

O clima do início dos anos 60 era semelhante ao de 1945. A esquerda começa a crescer. Os valores já não são os mesmos dos anos de J.K. Inicia-se uma intensa fermentação social. As iniciativas de Educação de Adultos e de Cultura Popular começadas na segunda metade dos anos 50, tomam agora um novo caminho: o da conscientização e politização do povo.

Políticos e universitários passam a usar a Educação Popular e a Cultura Popular para o projeto socialista. Inicia-se um movimento de Cultura não mais do povo, mas para o povo, com o objetivo de cooptá-lo para os interesses da transição política. Não se pode negar que isto levou à valorização das massas e suas manifestações genuínas, mas não se pode esquecer o caráter utilitário de que foram vítimas nestes movimentos. Deve-se reconhecer, porém, que o projeto socialista se alinhava com os interesses das classes populares. Daí a ampla adesão das massas.

É importante que se respeite o passado com suas contingências conforme aconselha Paulo Freire e escreve Ana Maria Araújo Freire: "jamais criticar o ontem com os olhos apenas do hoje. Seria negar, num trabalho de História da Educação, a historicidade da História" (Araújo Freire, 1989:13).

Numa esfera mais ampla, os interesses dos educadores ia além da simples preocupação por iniciativas de alfabetização. Reinava uma insatisfação geral. O projeto de

lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional esboçado pela comissão constituída em abril de 1947 pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, e enviado ao Congresso em outubro do outro ano, ficou engavetado durante nove longos anos. Foi necessário o emprenho agressivo de vários educadores secundados por mobilizações populares para que os debates recomeçassem. Foram educadores que marcaram a História da Educação no Brasil: Lourenço Filho Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Alceu Amoroso Lima, Carneiro Leão, Leonel Franca. Entretanto, Carlos Lacerda, já no ano seguinte ao reinício dos debates imprime ao projeto um caráter privatista. Assim o Projeto, desvirtuado de seu primitivo caráter laico, foi aprovado pelo Congresso e sancionado pelo Presidente João Goulart.

Naturalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não atendia aos interesses da Escola Pública. Os educadores da primitiva comissão constituída pelo Ministro Clemente Mariani, se insurgiram e engrossaram as manifestações de descontentamento que se efetuassem contra a política desenvolvimentista com capital associado incrementada anteriormente pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Esse período foi o que mais explicitamente manifestou a vinculação do direito de voto à alfabetização. Apesar disso, quase não se discutiu a questão de gênero. Desde 1910, Leolinda Daltro propusera o direito do voto

feminino. Em 1919, Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura fundam a Liga pela Emancipação Feminina que depois se transformou em Federação Brasileira para o Progresso Feminino. Só em 1932 se conquista o direito de voto juntamente com a proibição de demissão de trabalhadora grávida. No entanto, nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, poucas vezes se fez menção à importância da alfabetização das mulheres.

Assim como a alfabetização teve um incremento lento, assim também a participação dos eleitores foi levemente crescente.

#### % de eleitores na população (1945-1989)

1945	16%	1964	25%	1978	40%	1989	55,67%
1950	22%	1966	27%	1982	48%		
1955	25%	1969	28%	1986	49,7%		
1958	22%	1974	34%	1988	52,49%		

FONTES: FIBGE e TSE

O decréscimo de eleitores em 1958 se deve ao novo alistamento eleitoral determinado pela Lei nº 2550 de 25/11/55.

Fazendo o levantamento da atuação do poder público, pode-se afirmar que historicamente os jovens e adultos foram excluídos do processo de alfabetização e, portanto do processo eleitoral. Somente em outubro de 1988, com a nova Constituição, é que o analfabeto passa a ter direito a voto assim como o jovem de 16 e 17 anos de idade.

A medida em que foi crescendo o número de eleitores, os partidos conservadores foram perdendo espaço. Assim, de acordo com dados de Raimundo Pereira: (in Eleições no Brasil Pós-64, 1984)

1945 - PSD + UDN + coligação à direita - 77% dos votos  
 1950 - PSD + UDN + coligação à direita - 65% dos votos  
 1954 - PSD + UDN + coligação à direita - 61% dos votos  
 1958 - PSD + UDN + coligação à direita - 59% dos votos  
 1962 - PSD + UDN + coligação à direita - 47% dos votos  
 1966 - ARENA - 50% dos votos  
 1970 - ARENA - 48% dos votos  
 1974 - ARENA - 41% dos votos  
 1978 - ARENA - 40% dos votos  
 1982 - PSD - 38% dos votos

A porcentagem de deputados federais eleitos pelos partidos conservadores que em 1945 foi em torno de 85%, em 1962 era de 60%. A ARENA que em 1966 tinha metade desses deputados, em 1978 tinha só 40%. O PSD em 1982 menor que 40%.

German Rama, diretor da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) declarou que "há países de taxa de crescimento econômico alta, como é o caso do Brasil, e que não venceu o analfabetismo (...). Os países que demoraram mais para admitir o voto do analfabeto são os que têm maior número de analfabetos como é o caso do Brasil". (F.Educar, Verso e Reverso, video).

O preconceito contra o analfabeto se revela desde as conceituações contidas no início deste item até a interdição do voto.

Desde a Idade Média, quando poucos eram alfabetizados, numa sociedade quase ágrafa, dizia-se que o analfabeto era mais forte e mais dócil para o trabalho.

O conceito de alfabetização vai desde o "domínio da mecânica da leitura e da escrita" até a do "processo de compreensão e expressão de significados" (Moyses, 1985; Gnerre e Cagliari, 1985 e outros). Soares (1985:21) acrescenta ainda "o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita".

Embora todos defendam o direito à alfabetização, as várias posturas metodológicas, "evidentemente anunciam abordagens epistemológicas diversas" (idem).

O conceito de alfabetização e, portanto, o de analfabetismo, determina a adoção do tipo de metodologia.

O preconceito contra o analfabeto adulto e jovem tem se revelado, por exemplo, na adoção da mesma metodologia, da mesma "cartilha" usada para crianças de 7 e 8

anos de idade. Pior ainda, quando se compara o ritmo de aprendizagem do código escrito entre crianças e adultos, com frequência se conclui pela capacidade inferior dos adultos. Isso é reduzir o adulto à criança. "O analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura" (Pinto, 1987:39).

O preconceito implícito se traduz pelo descaso pela Educação de Jovens e Adultos, pela não inclusão nas Estatísticas Nacionais e pela total falta de vagas para a população de 11 a 14 anos de idade nos cursos de alfabetização e pela quase total falta de vagas para jovens e adultos de 14 ou mais anos de idade.

Em 1985, de 16 bilhões de cruzados da Educação no âmbito federal, apenas 27 milhões foram dedicados à Educação de Jovens e Adultos, isto é, 0,16%. O total dos estados dedicou apenas 0,79%. O Estado de São Paulo, em certos momentos, dedicou apenas 0,01!!! Desde 1987, não há no MEC um órgão responsável pelo Ensino Supletivo (a não ser a Fundação Educar extinta em 1990) e, para o 2º grau, há uma única pessoa, informa Sérgio Haddad.

Leda Verdiani Tfouni, utilizando testes de raciocínio lógico-verbal oferece dados para o entendimento do raciocínio e da representação do conhecimento (que se julgava inferiores aos das pessoas regularmente escolarizados na idade própria) em adultos brasileiros não-alfabetizados. Embora todas as respostas tenham sido corretas, as

justificativas às respostas não eram lógicas, mas sincréticas. A autora opina afirmando: "Acredito que isto ocorra porque estes adultos percebem o absurdo da situação de testagem: somente um discursos esquisofrênico se estruturaria em forma de silogismos. Então, uma das funções dos sincretismos é restabelecer a 'normalidade' mda situação dialógica" (1989:688). A não-alfabetização nada teria a ver com atraso no desenvolvimento cognitivo. O adulto analfabeto usa um conhecimento "baseado no senso comum, e em uma lógica deôntica e epistêmica" (p.688). Nós, adultos alfabetizados, no dia-a-dia nos valemos freqüentemente do senso comum e nem nos damos conta disso.

Outro preconceito de alfabetização denunciado por Emília Ferreira é o da vinculação com a escolaridade. Ora, muitos aprenderam antes de ingressar na escola. "Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos" (Ferreiro e Teberosky, 1989:11). Além dessas considerações, pelos dados históricos sobre alfabetização e escolarização aqui anteriormente apresentados, a escolarização veio depois da alfabetização.

Antônio Cândido, Paulo Freire, Vilanova Artigas e outros afirmam que quando chegaram a escola já sabiam ler e escrever.

Carlito Maia nem foi ao grupo escolar. Adoniram Barbosa, Luis Inácio Lula da Silva, Pietro Maria Bardi só chegaram ao 3º ano primário. Cora Coralina não cursou o primário completo. Ilo Krugli foi à escola até o 6º ano. O deputado Gregório Bezerra foi se alfabetizar aos 22 anos de idade.

A alfabetização não é o produto exclusivo da escolarização, pelo contrário, esta exerceu uma função frenadora da divulgação da cultura popular escrita, e uma função de seleção social. As hierarquias sociais foram aos poucos sendo substituídas pelas hierarquias acadêmicas. Poucos há que tenham a coragem de fazer frente a essas famigeradas hierarquias como o Reitor da Universidade de Nápolis que, quando Fausto Wolf mudou-se da Itália (foi professor de Literatura Brasileira nessa Universidade), ao escrever uma carta de apresentação para Wolf, descobriu que ele cursara apenas até a 6ª série no Brasil; não teve dúvida: conferiu-lhe um título de doutor pela Universidade de Nápolis. Emília Ferreiro fala da seleção social do sistema educativo, mas faz uma importante observação: "Quando falamos de seleção social, não estamos nos referindo à intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos particulares, e sim ao papel social do sistema educativo. A partir do ponto de vista dos docentes, ou, melhor dizendo, da pedagogia que sustenta a ação educativa, tentou-se dar respostas que tendessem à solução do mencionado problema". (1989:18).

Em 1977, na véspera do Dia Internacional da Alfabetização, Amadou Mathar M'Bow, diretor geral da UNESCO deixou de premiar qualquer programa de alfabetização porque o número de analfabetos do mundo havia aumentado. Preferiu exortar os estados a dedicar parte dos investimentos bélicos na alfabetização denunciando que "o custo total de um só bombardeiro com seu equipamento equivale ao salário de 250.000 professores por ano!" (Le Monde, 7.09.1977, in Ferreiro, 1989:16).

#### NOTAS:

- (1) Citado por Cook-Gumperz, 1991:35
- (2) Idem, p.36
- (3) Richard Hoggart, em seu livro "As utilizações da cultura" (1973), relata como as leituras faziam parte do lazer dos trabalhadores da Inglaterra. Esses relatos fazem crer que a maioria deles sabia ler e a cultura popular era divulgada também por escrito com maior frequência do que se supunha.
- (4) Hannah More queria evitar a mobilidade social, treinar os alfabetizando para que produzissem economicamente e oferecer uma alfabetização precária que possibilitasse apenas a leitura de textos religiosos (Cook-Gumperz, 1991:38)
- (5) Graff, 1981:258, in Cook-Gumperz, 1991:41.
- (6) Suspeita-se por isso que o então Presidente Collor, três dias após sua posse, extinguiu a Fundação Educar. A alfabetização que ocorre fora do controle do sistema pode-se constituir em perigo para a manutenção do status quo. Assim também, ao perceber o controle sobre o PNAC, tratou de abandoná-lo e investir nos CIACs.

- (7) De acordo com Eduardo Galeano, "Em Toda a América, do norte ao sul, a cultura dominante admite os índios como objeto de estudos, mas não os reconhece como sujeitos da história" (Galeano, "El Tigre azul y nuestra tierra prometida da in "El Espectador", nº 274, p.8, junho de 1988)
- (8) Laqueur, 1976:255 in Cook-Gumperz, op.cit, p.35-36.
- (9) Paulo Freire tem insistido frequentemente na necessidade da recuperação da língua original das nações e na urgência em a escola pública resgatar a linguagem do aluno: "a língua é uma das práticas sociais mais importantes, mediante a qual somos levados a nos sentir como sujeitos". (Freire e Macedo, 1990:101). Em seus vários livros tem insistido muito nesta questão que afeta diretamente a alfabetização, ao conceito de alfabetização.

### 3.3. DIREITO DE TODOS A EDUCAÇÃO

Já discorreremos sobre a queda das taxas de natalidade e das taxas de mortalidade no Brasil. A primeira devido, menos ao controle da natalidade propriamente dito, do que à esterilização em massa de mulheres em idade reprodutiva (15-49 anos). A segunda, devido mais às inovações tecnológicas na prevenção e tratamento de doenças infecciosas do que ao processo de desenvolvimento.

Assim é que a década de 80 exhibe um declínio da proporção de crianças e jovens no Brasil.

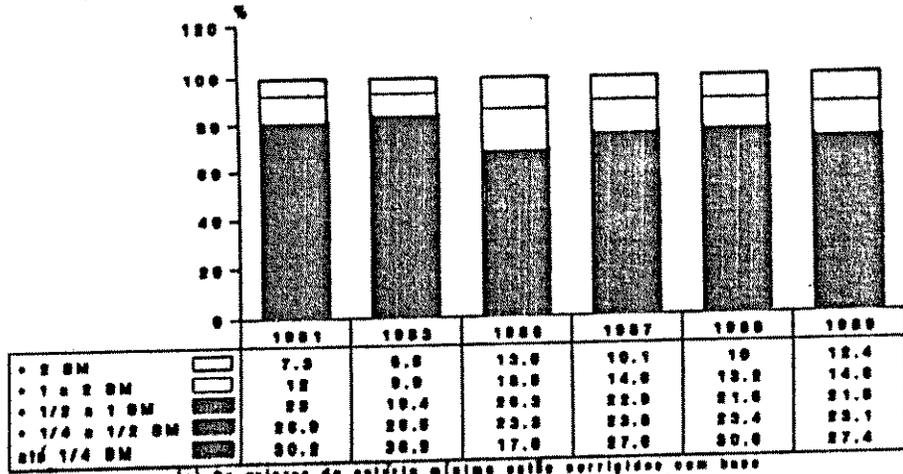
A proporção mundial da população com menos de 15 anos de idade é de 34%. Na África é de 45%, na Europa e América do Norte de 20%. (FIBGE, 1989:15).

De acordo com estimativas da PNAD, o Brasil, em 1989, teria 59 milhões de crianças e jovens de 0 a 17 anos de idade, o que corresponde a 41% da população.

A década de 80 revelou a falácia do "milagre brasileiro": mais da metade (50,5%) da população de 0 a 17 anos de idade pertence a famílias com renda mensal "per capita" de até meio salário mínimo. Em situação de miséria absoluta viviam 28,8% da população dessa faixa etária, isto

Fig.5

4 - Pessoas de 0 a 17 anos por rendimento mensal familiar per capita(\*)  
Brasil



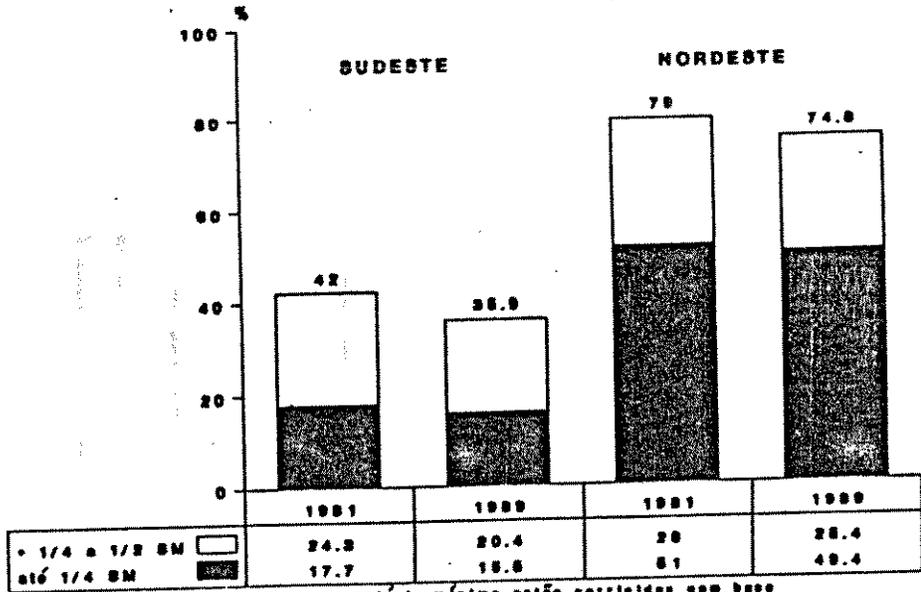
(\*) Os valores de salário mínimo estão corrigidos com base no valor de 1981, tomando como deflator o INPC.

Fonte: PNAD

In FIBGE, 1991b:21

Fig.6

6 - Pessoas de 0 a 17 anos por rendimento mensal familiar per capita(\*)



(\*) Os valores de salário mínimo estão corrigidos com base no valor de 1981, tomando como deflator o INPC.

Fonte: PNAD

In FIBGE, 1991b:23

é, com uma renda mensal familiar "per capita" de um quarto do salário mínimo.

Se observarmos a figura 5, perceberemos uma lenta queda nas percentagens, mas é importante lembrar que a queda foi menor que a concentração de renda como se pode verificar pelo aumento do coeficiente de Gini (1). Entre 1981 e 89 o que ocorre é o seguinte:

1981	50% dos mais pobres ficavam com 13,4% da renda
1989	50% dos mais pobres ficavam com 10,4% da renda

No Nordeste, a situação da população de 0 a 17 anos de idade, assim como a dos adultos, é muito pior. Os dados da PNAD revelam que 74,8% vivem em situação de pobreza, como mostra a figura 6 (PNAD, op.cit., p.23).

Os dados comparativos entre o Nordeste e Sudeste (35,9%) e entre a zona urbana (30,1%) e zona rural (68,2%) sobre a situação de pobreza das famílias em 1989, são bem semelhantes (idem ibidem).

De 81 para 89, o contraste entre Sudeste e Nordeste se acentuou ainda mais.

As políticas econômicas concentradoras de renda têm penalizado cada vez mais as mulheres e as crianças. De 1981 a 1989, a taxa de famílias chefiadas por mulher aumentou em 30%. Em 1989, 7.375.000 de crianças e jovens

viviam em famílias chefiadas por mulheres. Se considerarmos que, geralmente os salários pagos para as mulheres pelo desempenho de uma mesma tarefa ainda é menor que o salário pago para os homens, pode-se concluir que as dificuldades de subsistência são ainda mais agravadas para essas crianças e jovens, ainda mais pressionados a ingressar precocemente no mercado de trabalho.

Vejamos os dados da PNAD (1989) referentes ao rendimento mensal e familiar per capita (RMFPC):

RMFPC	CASAL COM FILHOS	MULHER CHEFE COM FILHOS
Sem rendimento	0,7%	8,9%
RMFPC até 1/4 SM	20,6%	23,2%
RMFPC de 1/4 à 1/2SM	21,1%	23,5%
RMFPC de 1/2 SM	56,6%	43,2%

A situação se agrava se considerarmos que a maioria dessas mulheres fazem dupla jornada de trabalho adoecendo e perdendo o emprego com maior frequência.

Em 1981, entre a população de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e menos de 1 ano de escolaridade, havia 4.971.020 homens e 6.149.671 mulheres, só na zona urbana (AEB 91:330).

A FIBGE 1989, analisou os dados do Ministério da Saúde referentes a Doenças Infecciosas Intestinais (DII), as Infecções Respiratórias Agudas (IRA) e Deficiências Nutricionais Carenciais (DNA) no Nordeste. (Figura 7)

Enquanto que, entre crianças cujas mães não têm escolaridade, a taxa de mortalidade por diarreias (doenças infecciosas intestinais - (DII) é de 29,4%, entre criança de mães com instrução superior é de 5,5%.

E importante enfatizar que se trata de grau de instrução associado a condições sócio-econômicas, logicamente.

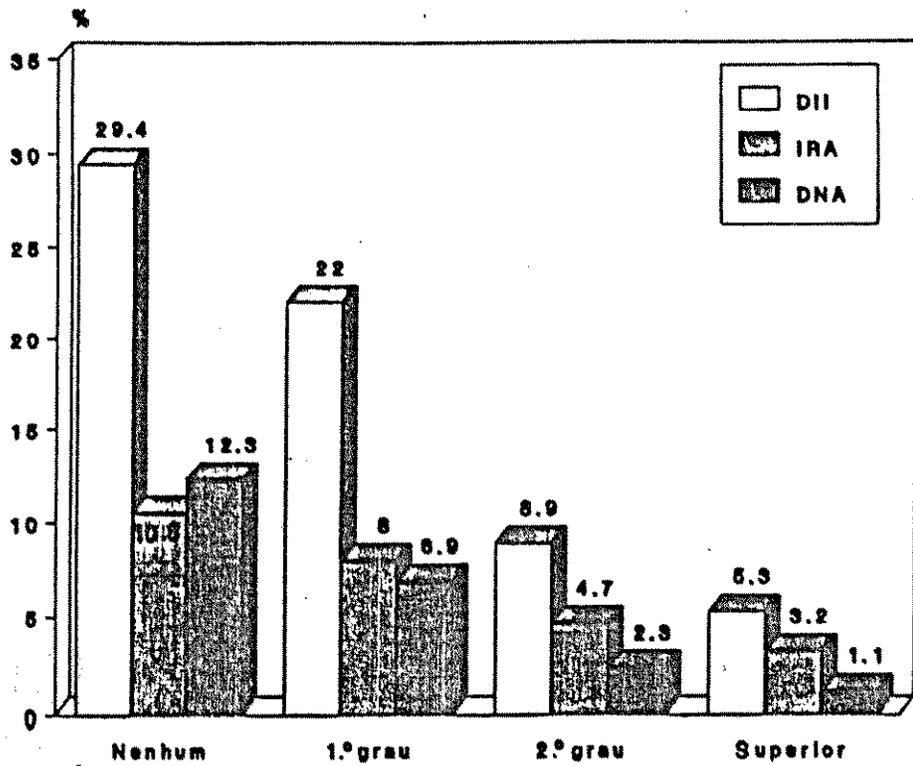
Na população infanto-juvenil apenas 53,6% tomam água filtrada (idem).

Nem a metade das casas onde residem as crianças e jovens do Brasil possuem esgoto: apenas 45,5%, água encanada: apenas 56,8%. (Figura 8)

E essa população infanto-juvenil em situação desfavorável que, ou não terá vaga na escola, ou terá vaga mas precisará trabalhar para sobreviver, ou será vítima de avaliação escolar desfavorável.

Dos jovens entre 15 e 17 anos de idade, em 1981, 53,1% estavam matriculados na escola, em 1989, 55,2%. Como se vê, a taxa de matrícula cresceu pouco numa década. Entretanto, na população infanto-juvenil de baixa renda houve

10 - Mortalidade infantil proporcional por algumas causas, segundo instrução da mãe - Nordeste - 1987

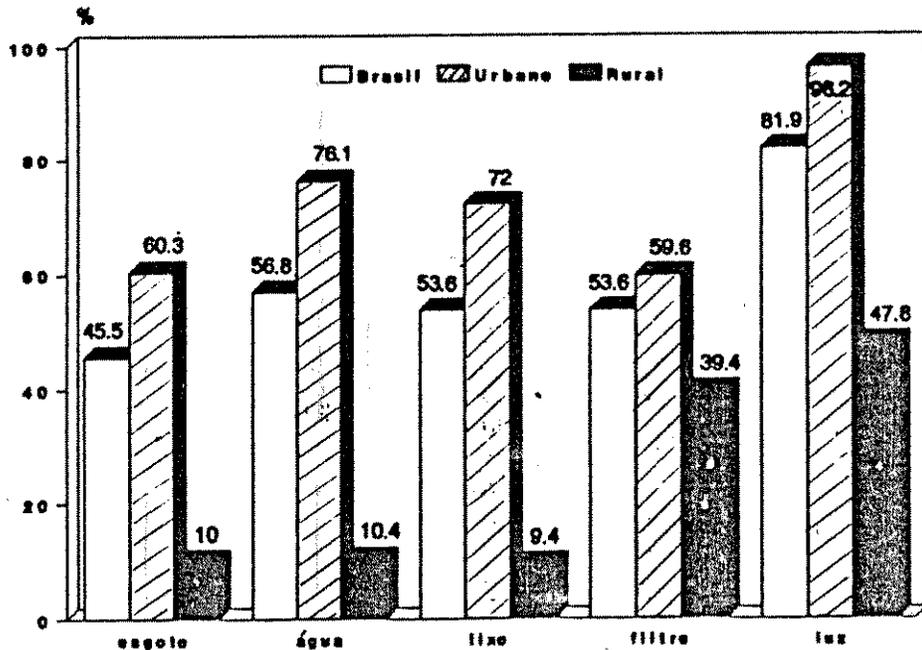


Fonte: Ministério da Saúde

In FIBGE, 1991b:30

Fig. 8

13 - Pessoas de 0 a 17 anos por situação do domicílio e algumas condições do domicílio - Brasil - 1989



Fonte: PNAD

In FIBGE, 1991:34

um crescimento mais significativo: 20%. Na faixa de 7 a 14 anos, de RMFPC até 1/4 do salário mínimo passa de 61,9% em 1981 para 72,7% em 1989. Isto significa que 27,3% estão fora da escola (enquanto que os provenientes de famílias com RMFPC de mais de 2 salários mínimos apenas 3%).

Da população infanto-juvenil de 7 a 14 anos de idade, 22.997.700 estão matriculadas; 16,41% estão fora da escola, isto é, 4.511.674 pessoas.

Dos jovens entre 15 e 17 anos de idade, 44,8% não estão na escola, isto é, 4.095.462 jovens.

Isto significa que há no Brasil 8.607.136 crianças e jovens de 7 a 17 anos de idade fora da escola, se acrescentarmos os 4.511.674 de 7 a 14 anos que estão fora do 1º grau.

Entre as crianças de 5 e 6 anos de idade apenas 48,2% estão matriculadas, isto é, 6.937.288 fora da escola. Isto significa, então, que há 15.544.424 (5 aos 17 anos) fora da escola!

É importante observar que esta década foi de acentuada desaceleração no ritmo do crescimento vegetativo: aproximadamente 2% ao ano (hoje, 1,94%). O crescimento do número de matrículas no Brasil não foi tão grande e, portanto, o número de pessoas fora da escola continua grande, não propriamente por falta de vagas mas pelas reprovações. A "bomba demográfica" já tinha sido desativada no Brasil mas

ainda ha quem utilize a justificativa da falta de vagas nas escolas públicas pelas taxas de natalidade.

De acordo com Madeira (1992:31), no ano 2000 teremos 40 milhões de brasileiros a menos do que fora previsto nos anos 60. Só o Estado de São Paulo terá 9 milhões a menos de habitantes. Se considerarmos que 27% das mulheres casadas estão esterilizadas, é seguro que o crescimento vegetativo será bem menor. Barros (1989) afirma que nas "regiões Norte e Centro-Oeste, nada menos de 30% das mulheres foram esterilizadas antes dos 25 anos de idade. Nas outras regiões esta percentagem é mais baixa: 21% no Nordeste, 14% em São Paulo e 10% no Sul".

Não se justifica, pois, a falta de vagas nas escolas públicas motivada por questões de crescimento demográfico.

O grande crescimento de matrícula da década foi o da pré-escola (5 a 6 anos de idade). Em 1981, 23,6% e em 1989, 48,2%. Em 1989, 3.343.773 crianças estavam matriculadas na pré-escola.

As causas principais do fracasso escolar apontadas pela FIBGE são: "falta de condições sócio-econômicas para permanecer na escola: mudanças freqüentes de domicílio, em função da instabilidade do mercado de trabalho dos pais; ingresso precoce da criança e do adolescente no mercado de trabalho; inadequação da escola à sua clientela

majoritária e estabelecimento de padrões avaliativos que discriminam e estigmatizam o aluno pobre" (FIBGE, 1989:39).

As taxas gerais de evasão no ensino fundamental se concentram na 1ª e 5ª séries. A média brasileira para a década de 80 na 1ª série do 1º grau é de 25,6%, como se pode verificar pela figura 9.

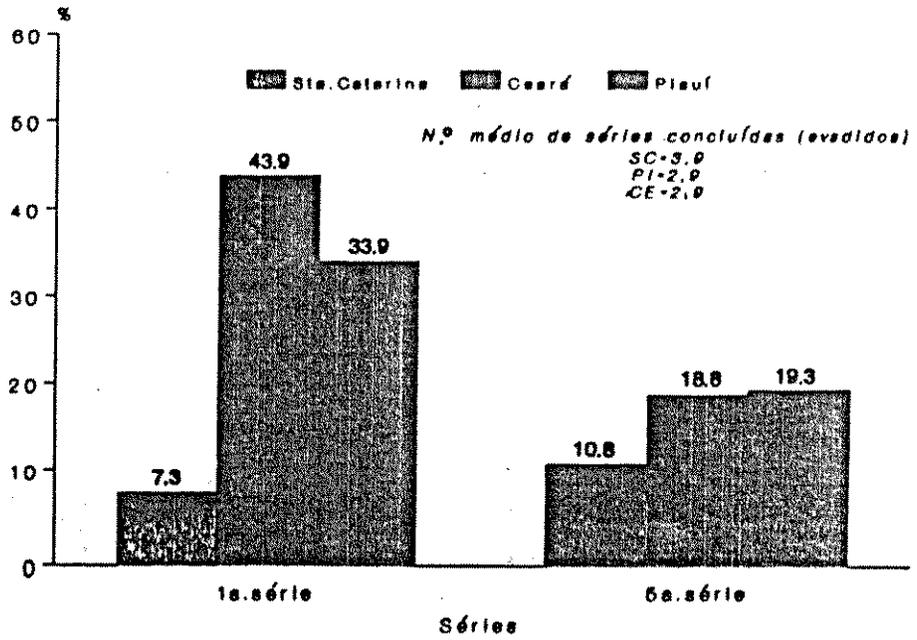
Os dados nos levam a concluir que um quarto das crianças brasileiras são expulsas logo nas primeiras experiências escolares e que isto provavelmente significa o não retorno à escola para uma significativa parcela. Só na cidade de São Paulo, 60% dos alunos das classes de suplência haviam desistido de estudar por não suportarem a escola regular. Entretanto, proporcionalmente é infimo o número de alunos evadidos que retornam à escola e, para agravar ainda mais a situação, o ex-presidente Collor extinguiu a Fundação Educar, e as Políticas Públicas não têm ampliado as classes de Suplência; pelo contrário, estão sendo desativadas (como é o caso do Estado de São Paulo, principalmente) por orientação dos Conselhos Estaduais de Educação.

Entre as causas alegadas para justificar a evasão, a maioria são de fundo sócio-econômico. Os que permanecem são os menos desfavorecidos sócio-economicamente. Entretanto, na 5ª série ainda ocorre uma taxa de 15,6% de evasão em 1989.

A média de evasão do Brasil é de 26,5% na 1ª série e 23% na 5ª série. (Figura 10)

Fig. 9

21 - Taxa média de evasão na  
1.ª e 5.ª séries do ensino fundamental  
Década de 80

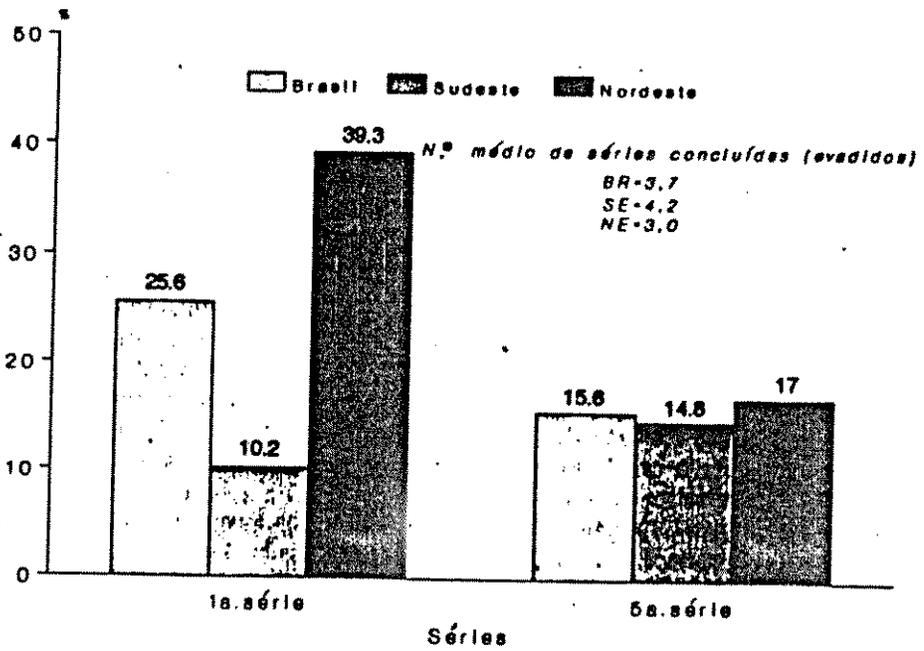


Fonte: CIP/SEEC/MEC

In FIBGE, 1991:43

Fig.10

20 - Taxa média de evasão na  
1.ª e 5.ª séries do ensino fundamental  
Década de 80



Fonte: CIP/SEEC/MEC

In FIBGE, 1991b:43

Nas primeiras quatro séries a maioria das vítimas são crianças de condições sócio-econômicas desfavoráveis. Supõe-se que na 5ª série estão as crianças de condições menos precárias, mas o índice de repetência pouco difere do da 1ª série. Significa ainda que o ensino fundamental de oito anos ainda não se impôs, permanecendo a dicotomia dos antigos primário e ginásio após duas décadas de mudança na legislação.

Juntando as taxas de repetência e evasão escolar, podemos chegar à porcentagem de 52,1% de fracasso escolar na 1ª série e 38,6% na 5ª série.

São taxas alarmantes. Significa ainda que mais da metade das crianças matriculadas na 1ª série não são promovidas para a 2ª série. Esta experiência escolar negativa exerce um grande peso no futuro dessas crianças e de seus familiares. Formarão, ainda neste século, um significativo conjunto de jovens analfabetos que ampliará o universo da população analfabeta que já não é pequeno.

No entanto, a análise direta dos dados estatísticos são insuficientes para abordar a questão.

Os dados censitários de 1970 e 1980 revelam um acréscimo de 927.384 analfabetos na população de 7 a 14 anos de idade. Ora, trata-se exatamente da década em que o ensino fundamental se torna obrigatório para essa faixa etária (Lei 5692/1971) e é implantado no país.

Já abordamos a questão demográfica pela qual não se pode justificar a impossibilidade de atendimento escolar.

Madeira (1992) e Ribeiro (1990) declaram que a questão quantitativa está praticamente resolvida com um atendimento em torno de 92% e 93% respectivamente. A primeira até afirma que isto já está até consolidado: "Com relação ao ensino fundamental (...) o acesso à primeira série do 1º grau está praticamente universalizado e o sistema de ensino está neste ponto de quase saturação há vários anos" (p.34).

Ferrari (1991) entretanto discorda afirmando:

"Vamos partir da hipótese de que em 1980 todas as crianças de 7 a 14 anos, como mandava a Constituição anterior, estavam na escola, não faltando vaga para nenhuma delas no momento do Censo, não havendo nem repetências, nem evasão, nem, por isso mesmo, pessoas de idade mais avançada cursando 1º grau. Além da manutenção da rede existente, para que não viesse a faltar escola para as gerações seguintes, o Brasil precisaria ter criado nos onze anos que se seguiram cerca de 7 milhões de novas vagas só para atender ao crescimento demográfico que, segundo estimativas do IBGE, deve ter sido de cerca de 30% no período, elevando a população de 7 a 14 anos de 23 milhões em 1980 para cerca de 30 milhões em 1991 (...)

"(...) Que das 23 milhões de 7 a 14 anos, quase 7,6 milhões (32,9%) não estavam freqüentando escola naquele momento, distribuídas por todas as faixas etárias, em maior número nos grupos de 7, de 8 e de 14 anos. Esse total contrasta fortemente com 5,6 milhões referidos por Ribeiro (1990, p.15), com base na PNAD de 1982, e os 5 milhões, com base na PNAD de 1988" (Ferrari, 1991:19).

Esses dados se distanciam muito dos 7 ou 8% da população infanto-juvenil (7 a 14 anos) sem escola em 1982 e 1988. A universalização do ensino fundamental ainda está longe de ser uma realidade, embora seja de preceito constitucional inclusive "para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (art.208, inciso I).

O que houve foi a universalização das vagas na escola fundamental do Brasil. E importante porém não nos esquecermos da irregular distribuição por situação de domicílio e por turnos (diurno e noturno) no Brasil. A outra questão é a do descompasso na relação idade/série devido principalmente a questão da chamada evasão e retenção. (Isto será tratado nos itens 1 e 2).

Os participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, cientes da perversidade do nosso sistema escolar, aprovaram a declaração C:

Garantir o direito de todos a alfabetização, à escolarização e à continuidade do processo educativo.

Pode até parecer algo de importância menor, mas para o Brasil isto se reveste de uma importância inestimável se considerarmos que, pelo Censo de 1980, 40% da população infanto-juvenil de 7 a 14 anos estava em descompasso na relação idade/série.

Analisando os dados do Anuário Estatístico do Estado de São Paulo (1989) publicado em 1991, verificamos que para uma população total de 7 a 14 anos de idade de 5.287.622 pessoas, havia 5.562.456 matriculadas no 1º grau. Os dados constantes não nos informam sobre a defasagem idade/série, mas como o número de matrículas é maior que o da população de 7 a 14 anos, podemos concluir que há defasagem, pelo menos, para o excedente de 274.834 e que equivale a 5,2%.

A população de 7 a 19 anos era de 8.225.957 pessoas. Subtraindo ainda as matrículas no 2º grau (921.992), ficamos com 1.641.509 pessoas de 7 a 19 anos fora da escola, o que equivale a 21% do total dessa faixa etária no Estado mais rico da federação. E na faixa de 15 a 19 anos seria de 68,62% fora da escola no Estado de São Paulo.

"A Constituição de 1988 assegurou a todos os cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito,

independentemente da idade". (Declaração do CBA, C, parágrafo 1º).

Com o título "O Sistema Educacional Violento" começa o parágrafo 66 do Texto Base (da Campanha da Fraternidade de 1987) enfocando as relações da escola com o menor. E segue afirmando: "As crianças são eliminadas também do sistema escolar, onde os métodos de ensino, as técnicas de avaliação e os critérios de promoção discriminam o menor, estimulam a repetência e a evasão escolar. Mais de um terço da população brasileira, em idade escolar, é vítima da inadequação do sistema educacional que, ou impede o acesso à escola (por dificuldades de vaga, documentação, vestuário) ou facilita a exclusão da criança empobrecida. Sem dúvida, o modelo-padrão da escola atual não atende às necessidades e aspirações da maioria dos escolares, pois é pautado pelo nível da classe média urbana" (CNBB/CF'87, Texto Base, p.27).

A UNESCO se declarou preocupada também com o "analfabetismo funcional" que se refere a pessoas que não concluem os cursos iniciados,. Muitos deles não chegam a se alfabetizar efetivamente.

Do total das pessoas com mais de dez anos de idade no Brasil, apenas 6,7% têm oito anos de estudo. No Nordeste esta taxa cai para 3,5% (IBGE/PNAD - 1977, v.11.t.1, Rio de Janeiro, IBGE, 1988).

Em 1985, durante a 24ª Conferência da UNESCO foi estabelecido 1990 como o Ano Internacional da

Alfabetização. Neste mesmo ano, o ministro da educação, Marcos Maciel, se declara reconhecendo o fracasso das políticas educacionais anteriores através do documento "Educação para Todos". Denuncia a existência de 8 milhões de crianças em idade escolar sem vagas.

Em 10 de fevereiro de 1987, o ministro da educação, Jorge Bornhausen, anunciou que se reunirá com os governadores eleitos para apresentar o quadro nacional de crise em que se encontra a educação e que Aluisio Sotero, então secretário-geral do MEC, chama "a dura realidade da educação brasileira".

Durante o Seminário Regional sobre alternativas de Alfabetização para a América Latina e Caribe, Paulo Freire se referiu a "16 milhões de crianças à margem do sistema educacional brasileiro. As causas, segundo ele, devem-se à inadequação da estrutura educacional em dois aspectos: o não atendimento de uma demanda de 8 milhões de crianças e a falta de uma estratégia que evite a evasão escolar nos primeiros anos do ensino básico, também calculada em 8 milhões de alunos". (in Folha de S.Paulo, SP, 19.05.1987).

Cada vez mais aumenta o número de educadores preocupados com a produção do analfabetismo. No mundo, há 100 milhões de crianças de 6 a 11 anos de idade que nunca se matricularam em nenhuma escola. No Brasil há 31.500.000

crianças e jovens entre 7 e 14 anos de idade que nunca frequentaram curso regular. (FIBGE/PNAD, 1982).

Outra fonte de produção de analfabetos é a expulsão da escola. Dela são vítimas as crianças das camadas populares. No Brasil, metade das crianças matriculadas na primeira série do primeiro grau não chegam à segunda série. Apenas 20% chegam a concluir o primeiro grau. No Nordeste, apenas 12%, e 2 milhões de crianças em idade escolar permanecem fora da escola.

Na Bahia, é alta a incidência de alunos que frequentam a mesma série durante três anos. A evasão é de 60%. Assim também no Paraná, de acordo com a Fundação Pedroso Horta, 60% dos alunos são excluídos antes de concluir a 4ª série. Apenas 15% chegam à 8ª série.

Em Pernambuco, 258.000 alunos tinham apenas duas horas de aula por dia, isto é, 10 horas semanais. No Japão são 44 horas de aula semanais. Na zona rural do Nordeste, "na teoria, quatro horas, mas na prática é em torno de uma hora. Por morarem longe, as crianças chegam atrasadas. Pelo mesmo motivo, a professora encerra antes do tempo. E parte do período é ocupado para preparar a merenda e em alguns casos lavar a louça em algum riacho, o que rouba o tempo de aprendizado" (O Estado de S.Paulo, SP, 29.11.87)

O quadro se agrava se considerarmos que, por ano, os alunos têm apenas 180 dias letivos!

E importante agora passarmos à análise das informações censitárias das PNAD e SEADE sob aspectos relevantes para a educação.

Os dados revelam situações muito diferentes entre as Grandes Regiões do Brasil. O Nordeste se revela com os piores indicadores, distanciando-se da média nacional. A Região Norte apresenta dados mais alarmantes nos censos, mas nas PND são mais otimistas; é preciso considerar contudo que as PNAD não incluem a zona rural do Norte onde o analfabetismo e a carência de matrículas é bem maior.

Finalmente, a desaceleração do ritmo do crescimento vegetativo deve ser considerado para as estimativas.

A não realização do Censo Demográfico em 1990 imposta pelo Presidente Collor (para esconder os dados negativos da realidade de seu catastrófico desgoverno) pesa sobremaneira porque nos priva de importantes informações sobre uma década em que ocorreram grandes transformações na nação. Há o agravante de nos subtrair as importantes classificações comparativas que a UNESCO e UNICEF realizam a cada década.

Apesar disso, procedemos aos cálculos e análises que interessam diretamente à alfabetização que são: vagas, evasão, retenção.

### 3.3.1. A QUESTAO DAS VAGAS

Não se supera o analfabetismo sem a conquista da universalização da educação básica.

Há quase meio século, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as nações afirmavam que "toda pessoa tem direito à educação".

O Brasil não logrou concretizar esse direito sequer para as crianças de 7 a 10 anos de idade, quanto mais para a população infanto-juvenil de 7 a 14 anos, como prevê a lei 5692/71 e a Constituição de 88. E o que vamos abordar no item "a".

A Carta Magna (5.10.88) prevê a escolaridade para os que não tiveram acesso a ela na idade própria: os jovens e adultos de 15 ou mais anos de idade. Discorreremos sobre esse assunto no item "b".

A questão da alfabetização foi tratada, ao longo da nossa história, através de Campanhas de Alfabetização de adultos e não sob o ponto de vista da universalização da escola básica.

O artigo 60 das Disposições Transitórias desta Nova Carta dispõe sobre a priorização da universalização da educação básica e da alfabetização. E o que abordaremos também quando tratarmos da questão dos recursos.

### 3.3.1.1. A QUESTÃO DAS VAGAS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA BÁSICA

Nos chamados países em desenvolvimento, há 100 milhões de crianças não matriculadas na escola (60 milhões são meninas), conforme declarou Barber Conable (presidente do Banco Mundial) na Conferência Internacional de Educação, na Tailândia, em 1990.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 80, quase 7,6 milhões de crianças de 7 a 14 anos estavam excluídas da escola básica, isto é, 32,9% da população da faixa de escolarização obrigatória.

Da população dessa mesma faixa etária, havia 42,1% sem ou com menos de um ano de escolaridade, ou seja, mais de 9 milhões (Fonte: FIBGE, AEB 91).

São essas crianças que manterão as taxas de analfabetismo nos patamares em que se encontram atualmente.

Baseado no Censo de 80 e conforme Ferrari (1985:48), 67,1% da população de 7 a 14 anos se encontra na escola, sendo que

- 27,6% (6,4 milhões) estava fortemente defasada na relação idade/série
- e 16,2% (3,756 milhões) levemente defasada na mesma relação
- 23,2% (5,38 milhões) na idade própria.

As expectativas para a alfabetização não são, portanto, das melhores para o Brasil. Mas é nos estados do Nordeste que o número de crianças fora da escola básica é bem maior do que a média nacional.

Tomando como base os Censos de 70 e 80, calculamos o número de jovens analfabetos e seus respectivos percentuais. Como o Censo Demográfico previsto para 90 não foi realizado por decisão do presidente, agora deposto, Fernando Collor, fizemos os cálculos baseando-nos na PNAD de 1989.

#### NÃO-ALFABETIZADOS NA POPULAÇÃO DE 10 A 19 ANOS

	POPULAÇÃO TOTAL DE 10 A 19 ANOS	NÃO ALFABETIZADOS (10 A 19 ANOS)	
		Nºs ABSOLUTOS	%
1970	22.112.402	6.070.069	27,45%
1980	27.839.293	5.927.646	21,29%
1989	31.172.075	3.840.997	12,32%

Estes dados podem causar otimismo mas é preciso atentar para a questão do conceito de analfabetismo que abordamos anteriormente no item 3.2. e também para as matrículas na escola de 1º grau e, sobretudo para a questão da evasão e da retenção no item 2.

A partir dos dados da PNAD 89, calculamos o número de crianças fora da escola. Da população total da faixa de 7 a 14 anos que é de 27.509.374, estavam fora da escola 4.511.674 que equivale a 16,4% desta faixa etária.

Embora, de acordo com Madeira (1992), a falta de vaga seja de 8% e segundo Ribeiro (1990), seja de 7%, os dados mostraram que 16,40% da faixa de escolarização obrigatória estão fora da escola. Por quê? Analisaremos mais adiante.

**TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO  
5 A 17 ANOS POR GRUPOS DE IDADE**

IDADE	1981	1983	1986	1987	1988	1987
5 a 6 anos	23,5	36,0	45,1	46,9	46,3	48,2
7 a 9 anos	70,7	78,5	83,6	84,5	85,8	84,9
10 a 14 anos	78,7	80,9	81,6	82,3	83,0	83,1
15 a 17 anos	53,1	52,6	52,5	52,6	55,1	55,2

PNAD 89

FIBGE, 1991b:37

A progressão na escolarização apontada nestes dados demonstra que é inegável o crescimento das matrículas na escola fundamental, nesta década.

E de fundamental importância observar que, em números absolutos a evolução das matrículas entre 1983 e 85 foi lenta, tendo, entre 84 e 85, até um decréscimo como se pode ver pela tabela que elaboramos.

**EVOLUÇÃO DA MATRICULA NO 1º GRAU DE 1983 A 85**  
**POR DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA**

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	1983	1984	1985
FEDERAL	144.624	134.796	116.848
ESTADUAL	13.502.835	13.947.550	14.178.371
MUNICIPAL	7.663.790	7.683.234	7.480.433
PARTICULAR	3.244.540	3.022.938	2.989.266
BRASIL	24.555.789	24.789.318	24.769.359

Fonte: AEB - FIBGE 1987/88

É importante ressaltar que a união apresentou os piores dados. O atendimento de 1º grau, além de ser infimo, ainda decresceu em 6,8% de 83 para 89, e em 13,32 de 85 para 86.

Calculando os percentuais por dependência administrativa temos:

	1983	1984	1985	1986 (AEB 91)
FEDERAL	0,58%	0,54%	0,47%	0,64%
ESTADUAL	54,99%	56,26%	57,24%	57,62%
MUNICIPAL	31,20%	30,99%	30,20%	30,45%
PARTICULAR	13,21%	12,19%	12,06%	11,94%

Quando se fala da crise da escola pública e da eficiência da particular, convém atentar para a pequena participação desta no total das matrículas e para a classe social atendida.

A aceleração do processo de urbanização criou a necessidade de oferta de vagas. Entretanto, isto não ocorreu automaticamente: as reivindicações populares criaram tal pressão que as vagas foram "arrancadas" do poder público, conforme expressão do Professor Celso de Rui Beisiegel (1991).

No entanto, a população infanto-juvenil fora da escola exhibe números não aceitáveis para este fim de século.

Considerando a porcentagem de 43,8% de descompasso na relação idade/série conforme Ferrari, poderíamos supor que a população infanto-juvenil estaria na escola com mais de 14 anos. Porém os dados são os seguintes:

dos 7 a 14 anos:	4.511.674 fora da escola
dos 15 a 17 anos:	4.095.402 fora da escola
dos 7 a 17 anos:	8.607.136 fora da escola

Se levarmos em conta que há 3 milhões de jovens frequentando os turnos intermediários chegamos a 11.607.136 fora da escola de turno regular.

Se acrescentarmos o número de crianças de 5 a 6 anos de idade nesta condição, o número passa para 18.544.424 pessoas de 5 a 17 anos de idade fora da escola no Brasil em 1989.

Não se pode porém negar o crescimento da escolarização da população infanto-juvenil. De 1981 a 89 houve um aumento no número de Professores de 1º grau de 50%: 825.253 em 1981 e 1.268.403 em 1989. (FIBGE, 1991b:37).

O maior crescimento das matrículas ocorreu na pré-escola: de 23,5% em 81 para 48,2% em 89 na faixa de 6 e 7 anos de idade. Na de 15 a 17 anos, porém, 44,8% estão fora da escola.

Os dados da PNAD/89 nos informam que entre a população de 7 a 9 anos, 13,9% nunca freqüentaram escola; de 10 a 14 anos, 6,2%; de 15 a 17 anos, 6,8%. Os dados dos que nunca freqüentaram a escola podem significar a real falta de vagas e não o número bruto da população infanto-juvenil que não freqüentam escola.

Para não incorrer em equívocos é preciso analisar outras questões como as chamadas evasão e retenção escolar.

O mais grave é que sempre a população de baixa renda é a mais penalizada.

Em 1989, 3% das crianças provindas das famílias com Renda Mensal Familiar Per Capita (RMFPC) com dois ou mais Salários Mínimos (SM) estavam fora da escola, enquanto que 27,3% das com RMFPC até 1/4 de SM, não estavam! (FIBGE, 1991b:38).

Apesar do crescimento na oferta de vagas, as políticas chamadas de "ajuste econômico", continuam penalizando escandalosamente os mais pobres.

As pressões econômicas (e a inadequação da escola) arrastam milhões de crianças para o mercado de trabalho. Na década de 80, os dados são os seguintes com relação a crianças de 10 a 14 anos:

	TRABALHANDO	PNB per Capita
Brasil	18,0%	2.160
Rep.Dominicana	15,5%	720
Honduras	14,7%	860
Marrocos	14,3%	830
Indonésia	11,1%	440

FONTE: Organização Internacional do Trabalho.  
In FIBGE, 1991 b:59.

É muito importante compararmos o Produto Nacional Bruto per Capita para avaliarmos o quanto países com PNB per capita bem menores do que o do Brasil têm taxas inferiores de crianças no mercado de trabalho. Isto revela a perversidade da distribuição de renda no Brasil.

Como era de se prever, a maioria desses jovens são provenientes de família de baixa renda.

### PROCEDENCIA DOS TRABALHADORES JOVENS

RMFPC

1989

	10 A 14 ANOS	15 A 17 ANOS
até 1/4 SM	26,1%	53,7%
1/4 a 1/2 SM	20,7%	53,2%
1/2 a 1 SM	17,3%	55,1%
1 a 2 SM	11,9%	51,5%
mais de 2 SM	6,5%	34,5%

Embora alguns afirmem que os jovens que deixam de estudar o fazem por preferir trabalhar a ter que depender dos pais, estes dados nos informam que as necessidades de sobrevivência (e não a questão da independência) empurra as crianças e jovens muito precocemente para o mercado de trabalho. Daí, a permanência na escola se torna mais difícil, sobretudo pela ampla jornada de trabalho.

O quadro se agrava se considerarmos os salários recebidos por eles. Na agricultura, 62,3% das crianças e jovens não recebem nenhum rendimento. (3)

Amauri Ribeiro Junior informa que "cerca de 4.000 meninos e meninas trabalham até dez horas por dia na

colheita de algodão no noroeste do Estado do Paraná". São crianças a partir de 4 anos de idade, transportados em caminhões abertos, e que ganham aproximadamente o equivalente a 20 dólares por mês. Representam 15% dos colhedores de algodão. Um significativo número deles são filhos de mães chefes de família que recebem em torno de 60 dólares por mês. As jornadas de trabalho chegam a ser de 10 horas diárias fora o tempo gasto no transporte". (Folha de S.Paulo, 28-02-93, p.1-12)

Apesar da aparência de que as crianças e jovens trabalham autonomamente, apenas 10% delas o fazem e, geralmente, no comércio de mercadoria.

Da população de 10 a 17 anos de idade empregada, apenas 25,6% têm registro na carteira de trabalho. Todos recebem salários inferiores aos dos adultos mesmo quando realizam tarefas iguais.

Quanto ao horário de trabalho, os dados oficiais revelam que quase 50% ultrapassam as 40 horas semanais, assim distribuídas:

	10 a 14 anos		15 a 17 anos	
	40 h ou +	até 39 h	40 h ou +	até 39 h
Brasil	46,5%	53,5%	76,4%	23,5%
Nordeste	38,3%	61,6%	66,0%	33,9%
Sudeste	55,3	44,5%	81,6%	18,3%

As crianças e jovens analfabetas, do mesmo modo, são provenientes das famílias pobres, RMFPC até 1/4 SM:

de 7 a 9 anos:	70,3%
de 10 a 14 anos:	36,3%
de 15 a 17 anos:	23,6% (FIBGE, 1991 b:52)

O analfabetismo não é causado apenas por carência de vagas na escola básica. As condições concretas de existência determinam em grande parte a possibilidade de ingresso e permanência na escola.

A questão das vagas na escola fundamental é bem mais complexa do que aparenta. No âmbito nacional, é preciso lembrar que a PNAD não oferece dados sobre a zona rural da região Norte. O Nordeste apresenta uma realidade que se distancia muito da média nacional na maioria dos indicadores sociais (menos as vagas) mais do que o Sudeste se distancia da média. Por quê?

Com relação às vagas, parece que não há descompasso. Porém, se considerarmos os alunos que freqüentam aulas nas residências de professores e leigos e são computados como alunos regulares da rede pública porque seus professores recebem salários de órgãos públicos, (quase sempre inferiores ao salário mínimo), os percentuais destoam da realidade.

Ressalvando essa última condição, poderíamos dizer que a carência de vagas na escola fundamental é bem menor do que se tem divulgado como média nacional (menos na zona rural). A perversidade reside na evasão e suas causas. As terminologias evasão e retenção escondem uma realidade dolorosa que Ferrari chama "exclusão na escola" e "exclusão da escola" (1985:48) de que trataremos mais adiante.

Uma hipótese é considerar falta de vagas apenas pelos dados da população da própria faixa etária prevista em lei e que nunca frequentaram a escola. Pela PNAD 89 são:

13,9% das crianças de 7 a 9 anos de idade, ou seja,  
1.516.464;

e 6,2% das crianças de 10 a 14 anos de idade, isto é,  
1.029.172

que perfazem um total de 2.545.636 crianças de 7 a 14 anos fora da escola em 1989.

Se considerarmos o número total de jovens de 7 a 14 anos, 27.509.374 acrescidos dos 45.908 sem declaração de série, e considerarmos o número de estudantes de 1º grau, 27.397.179, teremos um percentual de 99,59%, o que significa que, surpreendentemente, há sob o ponto de vista matemático, vagas para todas as crianças de 7 a 14 anos de idade no 1º grau, no Brasil, em 1989. O problema são as diferenças regionais e de situação de domicílio, o não ingresso e a defasagem na relação idade/série com suas causas.

70% dos estudantes de 1º grau estão em defasagem na relação idade/série. São 30 milhões de estudantes que cursam o 1º grau, dos quais 85% na rede pública (cf. Folha de S. Paulo, 1:02, 1993, p.1-8)

Não basta a universalização das vagas, urge uma distribuição da renda mais eqüitativa e a democratização da escola. A democratização do acesso à escola também não redundou em democratização do conhecimento, nem sequer da alfabetização.

Calculamos os percentuais das matrículas no 1º grau com relação a população de 7 a 14 anos de idade a partir da PNAD 88 e 89 para o Brasil e da SEADE 88 e 89 para o Estado de São Paulo.

Chegamos aos seguintes dados:

## MATRICULADOS NO 1º GRAU NA POPULAÇÃO DE 7-14 ANOS

## BRASIL, GRANDES REGIÕES E ESTADO DE SÃO PAULO

1 9 8 8

	POPULAÇÃO 7-14 ANOS NÚMEROS ABSOLUTOS	MATRICULADOS NO 1º GRAU NÚMEROS ABSOLUTOS	%
Brasil	26.654.623	26.854.991	100,75
Norte	990.519	1.166.392	117,74
Nordeste	8.872.050	8.538.492	96,24
Sudeste	10.941.037	11.250.137	102,82
Sul	3.890.248	3.806.868	97,85
Centro-Oeste	1.191.382	2.093.102	106,71
São Paulo	5.287.625	5.523.233	104,45

1 9 8 9

Brasil	27.509.374	27.397.178	99,59
Norte	1.051.189	1.187.692	112,98
Nordeste	9.163.318	8.485.776	92,60
Sudeste	11.235.167	11.628.311	103,50
Sul	4.031.942	3.934.526	97,58
Centro-Oeste	2.027.758	2.160.874	106,56
São Paulo	5.469.783	5.723.109	104,63

Uma realidade surpreendente se descortina através desse quadro, com vagas excedentes (?) para a faixa etária obrigatória, menos no Nordeste e Sul. Os percentuais que excedem se referem ao mínimo de alunos de 1º grau fora da faixa etária considerada. Como ainda há crianças de 7 a 14 anos fora da escola, é de se concluir que as referidas taxas são mais elevadas.

O Ministro Murílio Hingel, logo após tomar posse, anunciou a compra de 50 mil vagas da rede de ensino particular, mais especificamente da Campanha Nacional de Escolas de Comunidade (CNEC). O objetivo é atender as crianças carentes que não encontram vaga no 1º grau das escolas públicas. A CNEC já é mantida com "contribuições" dos governos federal, estaduais e municipais (cf. Folha de S. Paulo, 19.02.93, p.3-6).

Ao lado dessa compra, lançou a loteria "Trinca dos Milhões" para abastecer o crédito educativo: a "raspadinha da educação"!

"A assessoria de imprensa da Caixa afirmou ontem que um contrato garante à IBF a impressão de todas as loterias instantâneas por prazo de 20 meses" (Folha de São Paulo, 18.02.93, p.3-4). A IBF está sob suspeita de envolvimento com o caso PC Farias.

Os dados das tabelas anteriores nos obrigam a analisar questões como as chamadas evasão e retenção e que o faremos no item 2, após abordarmos no item 1b a questão dos jovens e adultos.

Entretanto, convém alertar para o fato de, apesar da significativa redução de população infanto-juvenil (0 a 17 anos de idade) ao longo da década de 80, como se pode ver pelos seguintes percentuais:

	1981	1983	1986	1987	1988	1989
Brasil	44,7	44,0	42,6	42,1	41,6	41,3
Urbano	42,2	41,6	40,4	40,0	39,5	39,3
Rural	50,7	49,9	48,6	48,0	47,6	47,3

(FIBGE, 1991 b:15), as crianças e jovens representam cerca de 41% da população total, taxa que se equipara às do Chile, Uruguai, Cuba e Argentina (38% a 41%), países que historicamente oferecem taxas inferiores de população jovem na América Latina.

Na Europa e América do Norte os percentuais são bem inferiores, mas na África, 45% da população possui 15 ou menos anos de idade.

Pela PNAD 89, o Brasil tem 59 milhões de crianças e jovens entre 0 a 17 anos de idade.

Em início de 93 havia 30 milhões de estudantes matriculados no 1º grau, mas ainda há 1,5 milhão sem vaga devido às altas taxas de evasão (61% nos oito anos da escola fundamental). De acordo com o relatório do MEC referente ao ano de 1991, de cada 100 alunos matriculados na 1ª série, apenas 3 chegam a concluir a 8ª sem repetir nenhum ano e o total geral de concluintes é de 39%. Isso possibilita que haja 28 milhões de alunos para 28 milhões de vagas.

"Esse equilíbrio dos erros, constatado na soma das oito séries, não resolve o problema do deficit de vagas.

A demanda se concentra nas séries iniciais", escreve Elvis Cesar Bonasse (Folha de S.Paulo, 1.02.1993, p.1-8).

São os seguintes os dados de "falta de vagas" para 1993, divulgados:

Ceará: 200.000 (só Fortaleza: 25.000);

Bahia: 100.000;

Minas Gerais: 45.791 (só Belo Horizonte: 20.000);

Paraná: 21.000;

Rondônia: 10.000.

Só no Estado de São Paulo, 61.000 alunos terão aulas em locais precários:

2.000 em containers;

19.000 em salas alugadas;

2.000 terão que tomar ônibus em linhas especiais para poder chegar a escolas distantes. (Folha de S. Paulo, 1.02.1993, p.1-8)

Apesar de escolas com 4 turnos de aula, 1,5 milhão de crianças ficarão ainda fora da escola em 1993.

### 3.3.1.2. AS VAGAS NA ESCOLA JOVENS E ADULTOS

De acordo com o preâmbulo da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos",

"mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

"mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;"

A maioria deles (98%) estão nos chamados países em desenvolvimento entre os quais, o Brasil.

De acordo com o Professor Evaldo Amaro Vieira, o analfabetismo foi tema dos discursos de todos os presidentes do Brasil, mas o atendimento dado em 1920, não havia feito nenhum avanço em relação ao de 1909!

"De 1951 a 1985, todos os presidentes se propuseram a alfabetizar a população inteira. Não aconteceu porque a opção era por uma política de elite", revelou ele. (FDE, videocassete, SP, 1988).

Após 115 anos de tendência da queda do analfabetismo no Brasil, apesar da desaceleração do ritmo de crescimento populacional, em 1987, ocorre um aumento, em números absolutos, de analfabetos.

Num país em que não houve vontade política para oferecer ensino fundamental a todas as crianças, a educação de adultos assumiu, diferentemente da Europa, um caráter mais de ensinar ler, escrever e fazer as quatro operações.

A Constituição prevê o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (Art.208, inciso I).

No entanto, os cursos para jovens e adultos têm atendido uma parcela diminuta da demanda.

Pelo Censo de 80, da população de 7 a 14 anos de idade, quase 23 milhões, apenas 23% não estavam defasados com relação à idade e a escolaridade, isto é, 5.290.000 pessoas apenas (Ferrari, 1985). Uma das conseqüências é a existência de uma população adulta cuja metade não se alfabetizou.

A queda nos percentuais de analfabetismo (na população de 10 ou mais anos) neste século foi significativa: 65,25% em 1900 e 25,96% em 1980. No entanto, neste mesmo intervalo, em números absolutos, passou de 6 milhões para 19 milhões.

Há poucos estudos a respeito. Os dados mais abrangentes são os de Siqueira, Freitas e Haddad que fazem o "diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Política, Estrutura e Funcionamento do Ensino Supletivo na Função Suplência no Brasil" (1989). (1)

O Estado de São Paulo, o mais rico da União, tem 9 milhões de analfabetos. No entanto, a rede estadual tem um número muito pequeno de classes de Suplência I (1ª as 4ª séries) e II (5ª as 8ª séries). Aliás, assistimos a uma operação desmonte nos últimos anos.

Em novembro de 1980, quando a Secretaria Estadual de Educação quis fechar o curso noturno de 41 das 75 escolas de Belo Horizonte, houve uma reação ampla por parte da população (cf. Campos, 1989:84-85).

No âmbito nacional, a Fundação Educar funcionou através de convênios com todos os estados da Federação, menos Amapá, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina. No âmbito municipal não celebrou convênios no Distrito Federal e não se tem informação sobre o Acre. Houve outros convênios inclusive Projetos Especiais. (Figura 11)

Fundada em 1985, a Fundação Educar foi extinta pelo Presidente Collor em 17-03-90.

Fig.11

Quadro VI - Modalidades de atendimento no ensino supletivo - função suplência. Alfabetização e 1ª a 4ª séries do 1º grau.

UF	Convênios com Fundação Educar			Projetos Especiais	Outros Programas			
	Est.	Munic.	Outros		Est.	Munic.	Part.	Outros
AC	x	—	—	Classes exper. DESU/SEPA	////	////	////	x (Proj. Seringueiro)
AM	x	x	—		////	////	////	x (MEB)
AP	////	x	x		x	////	////	x (MEB)
PA	x	x	x		—	—	—	—
RO	x	x	x		—	—	—	—
RR	?	x	—		—	—	—	—
AL	x	x	x	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos	////	////	////	—
BA	x	x	x	Proj. Educ. Pop. Prof. Part.	////	////	////	x (MEB)
CE	x	x	x		x	////	////	////
MA	x	x	x	Com. Munic. de Educ. Adultos de Recife/Cidade do Cabo	////	////	////	x (MEB)
PB	x	x	x		////	////	////	—
PE	x	x	x		////	////	////	—
PI	x	x	x		////	////	////	x (MEB)
RN	x	x	x		////	////	////	x (MEB)
SE	x	x	x		////	////	////	x (MEB)
DF	x	////	x	PEB do Mato Grosso	x	////	////	—
GO	x	x	x		////	////	////	—
MT	x	x	x		////	////	////	x (MEB)
MS	x	x	x		////	////	////	—
ES	x	x	x	Proj. Exp. de Alf. SEDU/UFES	////	////	////	—
MG	////	x	x	Proj. Novo Cidadão	x	////	////	—
RJ	x	x	x		x	////	x	—
SP	////	x	x		x	////	x	x (SESI)
PR	////	x	x	Florianópolis, Criciúma, Lages	x	////	////	—
RS	x	x	x		////	////	////	—
SC	////	x	x		////	////	////	—

x Há atendimento  
 //// Não há atendimento  
 — Não há informação  
 ? Informação duvidosa

Fundação EDUCAR. Erradicação do Analfabetismo 1989-1999. Indicações Preliminares. Brasília, março de 1989 (mimeo)

Em 1987 a Fundação Educar tinha 6.000 salas de alfabetização conveniadas no estado de São Paulo e, em 1989, apenas 2.000. O número de analfabetos do estado é de quase 3 milhões.

De 1986 a 1988 ocorreu um crescimento no número de alunos atendidos, mas em 1989, em todo Brasil, houve um decréscimo.

Pelo "Relatório de Atividades de 87 e de Execução do Sistema de Acompanhamento, Controle e Avaliação", tem-se o seguinte quadro:

	1986	1987	CRESCI- MENTO	1988	CRESCI- MENTO
Norte	57.515	72.541	26%	105.725	46%
Nordeste	406.954	619.113	52%	1.096.044	77%
Centro-Oeste	77.631	144.101	86%	153.562	7%
Sudeste	156.938	277.520	77%	274.853	- 1%
Sul	68.737	96.799	41%	56.552	-42%
BRASIL	769.775	2.210.074	58%	1.684.736	39%

(Fundação Educar, 1988, p.12)

Apesar desse crescimento do número de alunos (jovens e adultos) atendidos, se comparados ao número de analfabetos, deixa muito a desejar.

**Fig. 12**  
**Tabela 4 — Níveis e modalidades de suplência**

Nível	Programas	Entidades Promotoras	Características
Alfabetização de adultos e Cursos equivalentes a 1º e 2º série do 1º Grau	PAF, PEI (até 1986)	MOBRAL, Educar em conjunto com estados, municípios, empresas e organizações da sociedade civil	Cursos de alfabetização e pós-alfabetização de adultos com duração total de dois anos, divididos em 4 semestres letivos. Os componentes curriculares são leitura e escrita, primeiras contas e noções de estudos sociais e ciências. Os professores são quase sempre monitores leigos, sem nenhuma ou com precária formação pedagógica. Apenas em algumas redes de ensino é exigida habilitação de magistério. O material didático mais utilizado são as cartilhas produzidas pela Fundação Educar, embora muito outros materiais didáticos tenham sido produzidos.
	PEB (a partir de 1986)	Redes estaduais municipais ou particulares do ensino	
Suplência equivalente a 5ª a 8ª série do 1º Grau	Cursos Supletivos	Organização da Sociedade Civil, sindicatos, igrejas etc.	Variam em estrutura e funcionamento. Em geral têm 2 anos de duração, divididos em 4 semestres letivos. Há ensino direto com frequência obrigatória, ensino semidireto, matrículas por disciplina, etc. Avaliação no processo ou nos exames.
	Cursos Supletivos	Redes estaduais municipais e particulares de ensino	
Suplência equivalente a 1º e 2º série do 1º Grau	CES-Centro de Estudos Supletivos e Extensões	Redes estaduais de ensino com o apoio do MEC	Ensino personalizado, através de módulos instrucionais. Avaliação no processo ou nos exames. Matrícula por disciplina. Orientação de aprendizagem no CES ou NES. Material didático do CETEB, FRM, IBEP, entre outros.
	SPG via rádio e TV	Fundevê, Fundações Roberto Marinho e Padre Anchieta, Redes de Rádio e TVs educativas e Rede Globo de TV	
Exames de Educação Geral de 1º Grau		Redes estaduais de ensino	São oferecidos a pessoas com idade superior a 18 anos duas vezes ao ano, com matrícula por disciplina. Não há exigência de escolaridade superior.

Nível	Programas	Entidades Promotoras	Características
Suplência 1º Grau	Cursos Supletivos	Redes estaduais municipais e particulares de ensino	Variam em estrutura e funcionamento. Em geral 1 ano e meio de duração. Há ensino direto e ensino indireto, matrículas por série ou disciplina, avaliação no processo ou nos exames.
	CES-Centros de Estudos Supletivos e Extensões	Redes estaduais de ensino com apoio do MEC	Idem ao 1º Grau
	SSG via rádio e TV	Idem ao 1º Grau	Idem ao 1º Grau
	Projeto Logos II	Redes estaduais de ensino com apoio do MEC e assistência do CETEB	Habilitação de Magistério para professores em exercício nas 1 a 4 séries do 1º Grau. Ensino personalizado e distância através de módulos didáticos, contatos pedagógicos e sessões em microcomputadores.
	Exames de Educação Geral de 2º Grau	Redes estaduais de ensino	Oferecidos duas vezes ao ano, com matrícula por disciplina a pessoas com idade superior a 18 anos.

**Fig. 13**

**Tabela 1 — Déficit de escolarização da população com 15 anos e mais — 1980 — Brasil**

Região	UF	Popul. Total, c/ 15 anos e mais	Não Sabem Ler e Escrever	Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	% de 1 a menos de 4 anos de estudos	% de 4 a menos de 8 anos de estudos
região norte	ST	3 171 702	927 893	1 013 329	31,96	823 632
região nordeste	ST	19 706 071	8 952 532	9 671 882	45,43	3 810 753
região sudeste	ST	4 450 345	1 125 058	1 227 359	27,98	1 321 056
região sul	ST	34 079 602	5 739 165	6 162 966	18,08	12 195 291
Brasil	Tot	12 133 466	1 972 082	2 090 473	17,21	4 970 501
		73 541 686	18 716 730	20 166 009	27,42	23 421 212

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1980, vol. 1, p. 900-805. Dados calculados pelos autores.

SIQUEIRA, M. Clara Di Pierro, FREITAS, M. Virgínia e HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo - função e importância - no Brasil: indicações de uma pesquisa. MEC/INEP. Revista Bras. Est. Pedagógico Brasília, 70 (166): 346-70, set./dez. 1989.

REGIAO	NAO ALFABETIZADOS COM 15 ANOS OU MAIS	ALUNOS EM 1988 CONVENIADOS	%
Norte	287.450	105.725	44,52%
Nordeste	8.992.728	1.094.044	12,16%
Centro-Oeste	1.033.098	153.562	14,86%
Sudeste	5.119.189	274.853	5,36%
Sul	1.887.451	56.552	2,99%
BRASIL	17.269.916	1.684.736	9,75%

(Fundação Educar, 1988, p.13)

É importante lembrar que as informações sobre a região Norte são muito imprecisas.

Por esses dados, vemos que a Fundação Educar atendeu apenas 9,75% da demanda. Se considerarmos as altas taxas de insucesso, poderíamos reduzir sensivelmente esse percentual.

Apesar do modesto atendimento, a extinção da Fundação Educar sem que fosse substituído por outro programa, significou um sério prejuízo para a causa da alfabetização.

Pelos dados anteriores sobre a escola de 1º grau, vê-se que apesar da quase universalização das vagas na faixa etária obrigatória, não se tem conseguido a alfabetização de cada nova geração.

Com relação aos adultos, o quadro brasileiro se revela mais precário. As iniciativas governamentais não

tem tido a preocupação nem sequer de universalizar as vagas. Pelo contrário, as existentes ainda são negadas através de decretos irresponsáveis. Pelo visto, nosso projeto de sociedade não inclui a incorporação dos adultos analfabetos no mundo letrado.

No próximo item trataremos da questão da "evasão e retenção". A defazagem na relação idade/série quando é grande, tem conseqüências graves porque o aluno não tem como se adaptar. Como pretender que pré-adolescentes possam se adaptar a escola idealizada só para crianças? Não há cursos noturnos de 1ª a 4ª séries a não ser os supletivos que só admitem alunos com 14 ou mais anos de idade.

A escola regular não tem conseguido incorporar as crianças mais pobres, não lhes oferecendo outra alternativa na pré-adolescência e os cursos supletivos oferecem pouquíssimas vagas.

O artigo 60 das Disposições Transitórias da atual Constituição Federal determina que: "Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinqüenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Quase vinte anos antes, o capítulo IV da Lei 5.692, de 1971, prevê a organização da suplência para "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (art.24, a).

Assim, pelo menos até fins de 1998, dever-se-á dar prioridade à universalização do ensino fundamental e à eliminação do analfabetismo.

Já apresentamos exaustivamente os dados referentes a ambas as prioridades. Como já tinha sido prevista há quase 20 anos e o quadro não se reverteu, a Constituição de 88 no capítulo da Educação reiterou a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos e o art.60 determinou explicitamente o percentual dos recursos que deverão ser destinados às referidas prioridades.

A partir dos dados do Censo de 1970 e 1980 e da PNAD de 1989, calculamos os percentuais de analfabetos na população de 15 ou mais anos:

	15 OU MAIS ANOS	NAO ALFABETIZADOS	%	
	NOS ABSOLUTOS	NOS ABSOLUTOS		DIF.
1970	54.008.604	18.421.833	34,11%	326.842
1980	73.541.943	18.748.675	25,50%	311.485
1989	93.650.653	19.060.158	20,35%	

Tomamos como referência a população de 15 ou mais anos de idade por se tratar da clientela alvo do Ensino Supletivo.

No documento "Alfabetizar e Libertar" apresentado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, consta que a América Latina tem 45 milhões de analfabetos dos quais 68,88% estão no Brasil, isto é, 31 milhões, e que há 8 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade fora da escola.

Embora nesses 29 anos tenhamos uma queda nas taxas de analfabetismo, em números absolutos, há, em cada década, um aumento em torno de 300.000 analfabetos. Significa que a escola básica não tem conseguido alfabetizar a sua nova geração, embora o crescimento populacional que era de 2,5% sofresse uma desaceleração em seu ritmo caindo para 1,94%.

A continuar nesse ritmo, em 1990 teríamos em torno de 19.300.000 analfabetos; em 1991, 19.600.000 e em 1992, 19.900.000. Daí podermos concluir que, a escola básica, ao não dar conta de alfabetizar as novas gerações, deixa um considerável número de jovens não-alfabetizadas para o ensino supletivo.

Embora a meta prioritária deva ser, conforme a Declaração dos Participantes do CBA, a universalização do ensino fundamental, estaremos longe de superar o

analfabetismo se não se ampliar superlativamente a oferta do ensino supletivo, pelo menos, para os 19.060.158 analfabetos de 15 ou mais anos de idade que havia em 1989.

Já tratamos anteriormente do quanto os dados referentes ao analfabetismo são relativos, uma vez que o conceito de analfabetismo nem sempre é claro para a coleta de informações e também porque não é nada agradável declarar-se analfabeto. Acresça-se a isso, os critérios mais exigentes e mais precisos que atualmente começam a ser adotados e que resultam em dados que não podem ser comparados linearmente com os anteriores (série histórica) devido à diferença de critérios adotados.

Ferrari (1987) considera que para a zona rural poder-se-ia adotar 4 anos de escolaridade e para a zona urbana 8 anos, para que a pessoa possa ser considerada alfabetizada.

Di Pierro Siqueira e Haddad (1989) fizeram os cálculos a partir dos dados do censo referente a 1980, com critérios vários desde declaração de "não saber ler e escrever", de um ano ou menos de escolaridade, até 4 e 8 anos de escolaridade. (Figura 13)

A média nacional de pessoas que se declararam não saber ler e escrever chega a mais de um quarto da população da faixa de 15 anos ou mais de idade. As desigualdades regionais são marcantes. O distanciamento do

Nordeste com relação à média nacional é bem maior do que a do Sudeste e Sul juntos que somam uma população equivalente ao dobro da do nordeste.

Se considerarmos não alfabetizada a população "sem instrução e menos de 1 ano de estudo", os percentuais da média nacional sobem de 25,45% para 27,42% e as do Nordeste, de 45,43% para 49,08%. Podemos dizer que, em 1980, metade da população com 15 anos ou mais, no Nordeste, não era alfabetizada.

Se adotarmos o critério de, no mínimo, 4 anos de escolaridade regular para considerar uma pessoa como definitivamente alfabetizada, os percentuais aumentarão consideravelmente (o ensino supletivo atende a minoria da demanda).

O que nos interessa diretamente no momento, porém, é a população que precisa de curso noturno de 1º grau adaptado para a faixa etária e do ensino supletivo como forma de superar o analfabetismo. Como, na rede escolar oficial, não há cursos diurnos apropriados nem cursos regulares noturnos de 1ª e 4ª séries do 1º grau, deter-nos-emos nos candidatos ao ensino supletivo para essas séries (Suplência I) e que são 35 milhões. Considerando ainda a população de 14 anos (idade mínima para ingresso na Suplência I), a clientela torna ainda maior, bem superior à população de 7 a 14 anos de idade que, em 1980, era de 23 milhões (Siqueira e Haddad, 1989:347).

implantação real através da criação de órgãos administrativos e programas destinados a jovens e adultos". (Siqueira e Haddad, 1989:348).

O Programa Nacional de Alfabetização do MEC foi instituído nos termos do Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, em substituição à Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA). O PNA também atendia em muitos aspectos às características típicas da 'educação Popular' (Beisigel, 1989:14).

O Decreto nº 62.455 de 22 de março de 1968 instituiu a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que não ficou subordinado ao MEC, como consta em algumas referências, mas à Secretaria de Planejamento e diretamente à Presidência da República. Em 1986, ao se transformar em Fundação Educar, ficou subordinado ao MEC, mas com autonomia de recursos.

"As transformações operadas no sistema político e a nova conjuntura impunham mudanças num órgão que ficou identificado como instrumento de legitimação ideológica do regime militar e ao qual se dirigiam denúncias de manipulação de dados, práticas de clientelismo político, número excessivo de funcionários e desperdício de recursos. As mudanças operadas (...) vão além da troca de siglas (...). O aspecto mais positivo (...) refere-se à transformação de órgão executor em órgão de fomento e a flexibilidade dos convênios (...). Nos 2 últimos anos a Educar financiou

projetos alternativos, com flexibilidade de metodologia e material didático (Siqueira e Haddad, 1989:349), um deles, inclusive, premiado pela UNESCO: o projeto da Baixada Fluminense.

Outros programas federais foram iniciados no Departamento de Ensino Supletivo do MEC como os endereçados aos exames supletivos, aos profissionalizantes, aos Centros de Estudos Supletivos e ao Projeto LOGOS e outros. Gradativamente foi sendo desprestigiado até se subordinar à subsecretaria de Ensino de 1º e 2º graus que foi extinta em 1986. (Figura 12)

O descaso pelo qual os vários cursos para jovens e adultos são tratados se refletem explicitamente pela ausência de informação pelo próprio MEC, pela não inclusão nas estatísticas nacionais e pela exígua e descontínua destinação de verbas, além do indevido repasse de recursos para instituições privadas.

O Brasil tem exibido os mais baixos percentuais de atendimento à população analfabeta da América Latina entre 1983 e 85, quando de 18.716.847 analfabetos, foram atendidos, em média, 866.641, isto é, 4,63%.

A partir dos dados apresentados por Beca (1987), calculamos os percentuais de inscritos e alfabetizados:

## POPULAÇÃO DE ANALFABETOS - INSCRITA E ALFABETIZADA

## ANUALMENTE POR PAISES.

(Média dos anos 83/85)

Países	Analfabetos	População Inscrita (1)	Alfabetizados (2)	% (3)
Brasil	18.716.847	866.641 4,63%	291.297 33,6%	1,55%
Chile	681.039	61.361 9,00%	42.174 68,7%	6,19%
Guatemala	1.619.909	62.844 3,07%	28.515 45,4%	1,76%
Honduras	783.331	126.080 16,09%	107.796 85,5%	13,76%
México	6.451.740	1.245.600 19,30%	6 19.033 49,7%	9,59%
Nicarágua	185.930	64.007 34,42%	18.841 29,4%	10,13%
Panamá	167.651	5.610 3,34%	4.713 84,0%	2,81%
Peru	1.737.200	257.373 14,81%	178.881 69,5%	10,29%

Fonte: Beca (1987:356.357)

(1) Calculamos os percentuais de inscritos sobre o nº de analfabetos

(2) Percentuais (do autor) de alfabetizados sobre inscritos

(3) Calculamos os percentuais de alfabetizados sobre o nº de analfabetos.

Como podemos visualizar por este quadro, o Brasil tem os mais baixos percentuais de atendimento e rendimento escolar da população de jovens e adultos analfabetos, ao lado da Guatemala. Temos também o mais baixo salário mínimo da América Latina, menor que o do Senegal.

Pela PNAD 89 o Brasil tinha 20,35% de analfabetos na população de 15 ou mais anos de idade, isto é,

19.060.158 analfabetos. Com a extinção da Fundação Educar, pelo presidente, hoje deposto, Fernando Collor, o quadro de atendimento a jovens e adultos sofreu uma grande deterioração difícil de ser calculada em função da não inclusão da suplência no Sistema Nacional de Estatística e também porque não foi realizado o Censo 90 por razão aqui anteriormente citada.

A Suplência via rádio e televisão, incentivada pela UNESCO, foi iniciada no Brasil no fim da década de 60. A carência de dados fidedignos impediu os pesquisadores, Siqueira, Freitas e Haddad (1989), de oferecer um quadro avaliativo desses atendimentos eletrônicos.

"O único estudo mais abrangente relativo a cursos via rádio (IPEA, 1976) aponta que a população atingida por tais cursos no início da década de 70 não chegava a 0,5% da clientela potencial. E, no caso dos cursos via TV, a disparidade de dados, é tal que, enquanto uma pesquisa (Oliveira et alü, 1980) afirma que em 1979 apenas a clientela do Telecurso 2º grau nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro atingira cerca de 675 mil alunos enquanto que um estudo da UNESCO, citado por Barreto (1986) aponta que, no ano seguinte, o número de alunos atingidos pelos múltiplos serviços de educação não-formal a distância em todo o Brasil somava apenas 90 mil estudantes". (Siqueira, Freitas e Haddad, 1989:363).

No Nordeste o quadro se agrava. Estudos feitos por Barbosa (1985), baseando-se nos censos de 70 e 80, confirmam os dados prospectivos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação conforme o quadro elaborado pelo autor:

#### MATRICULAS NA ESCOLA BASICA - NORDESTE

Ano	População (7 a 14)	Matrícula total	Matrícula (7 a 14)	!Sem matr. (7 a 14)	
1985	947.767	797.744	616.820	65%	35%
1992	8.339.466	8.817.234	6.730.388	81%	19%
1997	9.231.240	10.323.787	7.873.190	85%	15%
2002	9.930.021	11.795.486	8.993.255	90%	10%

Estes dados nos mostram que estamos longe da universalização das vagas da escola de 1º grau prevista pela lei 5.692 de 1971 e pela Constituição de 88 (Art.208, inciso I). É importante lembrar que, no Nordeste, cursos que funcionam precariamente nas residências de professoras leigas são computados entre as vagas na rede pública. As perspectivas da alfabetização no Nordeste não são as mais otimistas, portanto. Quanto tempo seria necessário para a alfabetização? ...

É o que Barbosa (1985) tenta prever segundo o seguinte raciocínio:

"Se a população total P (5 anos ou mais) continua a crescer à taxa de  $i_1$  ao ano, chega-se a 10% de analfabetos no ano (1980 + x), em que x satisfaça a equação:

$$P \cdot (1 + i_1)^x = 10 \cdot A \cdot (1 + i_2)^x$$

"Desse modo, o autor concluiu que a erradicação do analfabetismo em cada estado da região, a menos que alguma ação mais forte fosse empreendida, seria efetivada nos tempos assinalados no quadro" (Educar, 1989:23)

**TEMPO NATURAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO (EM ANOS)  
NOS ESTADOS DO NORDESTE**

Maranhão	87,3 anos
Piauí	74,4 anos
Ceará	75,0 anos
Rio Grande do Norte	69,0 anos
Paraíba	134,8 anos
Pernambuco	85,2 anos
Alagoas	119,3 anos
Sergipe	91,5 anos
Bahia	78,1 anos

A Fundação Educar foi extinta por Collor logo após sua posse; o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania) não passou de discurso e, até agora (março de 1993) o Ministro Murílio Hingel só comprou vagas para a CNEC

e anunciou a "raspadinha da educação". A "ação mais forte" está a espera.

Ainda não foi demonstrada a vontade política de cumprir o preceito constitucional de 88 e a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990): "A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos". (Art.1.1).

"Paradoxalmente, o número relativo de analfabetos vem aumentando, sem que se possa alegar que o analfabetismo não significa privação de outras conquistas culturais reais" (Severino, 1991:29).

Enfim, embora o discurso da "erradicação do analfabetismo" estivesse presente invariavelmente nos discursos de todos os Presidentes e Ministros da Educação, desde o início do século, é esse o quadro que temos até hoje.

Nas duas primeiras décadas, setores anarquistas e anarco-sindicalistas de São Paulo, inspirados na Escola Moderna de Barcelona (criada por Francisco Ferrer) fundaram várias escolas para o operariado.

Em 1919, o fechamento, em São Paulo, de duas dessas escolas, provocou uma reação incisiva por parte das lideranças operárias diante do silêncio da Liga Nacionalista: "Pelo que diz a imprensa, mobilizam-se todas as forças vivas do Estado para combater e dar ataque decisivo e esse flagelo do analfabetismo que nos degrada (...) Mas, (...) não teve há

meses uma palavra de reprovação e de protesto contra o fechamento arbitrário e ilegal das Escolas Modernas que trabalhadores dedicados e laboriosos sustentavam". (A Plebe, S.Paulo, SP, 26.06.1920 in Ghiraldelli, 1985:5).

Esse é um dos exemplos que nos levam a acreditar que, os discursos dos governantes tinham, desde há muito, o interesse de aparentar um compromisso com a alfabetização (e a escolarização) das camadas populares mas, a prática sempre revelou mais do que o descompromisso. A classe dominante sempre teve a aliança dos governantes no sentido de, com o discurso demagógico da erradicação do analfabetismo", desmobilizar a população demandatária, sobretudo, o operariado.

Foi assim também com relação as escolas fundadas e mantidas pelos negros (Irmandade dos Homens Negros do Rosário) localizadas, uma na Praça Antônio Prado e outra na Rua Voluntários da Pátria, em 1910 e 1917, respectivamente, e que nunca foram reconhecidas (cf. Demartini, 1989:52). Aliás, durante o período escravagista e também nos primeiros anos que sucederam a chamada "Abolição" da Escravatura (1888), vigorou a proibição de alfabetizar negros.

Quando as camadas populares iniciaram a demandar escolarização e começaram a conquistá-la, o Movimento da Escola Nova, bradando por qualidade (contra a

quantidade), funcionou a serviço da recomposição de forças para garantir a hegemonia da classe dominante.

Assim também, as inúmeras "Reformas Educacionais" serviram, no dizer de Evaldo Amaro Vieira, "para desmobilizar os professores".

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi instituído para substituir e se opor aos Movimentos de Alfabetização caracterizados pelos Movimentos de Cultura Popular (MPC), Centros Populares de Cultura (CPC) e também o Movimento de Educação de Base (MEB).

Esse projeto político do MOBRAL tinha essa intenção, segundo seu presidente Arlindo Lopes Correa se definiu: "A pedagogia dos oprimidos" preferimos a "pedagogia dos homens livres" ... (Correa, 1979:51).

O MOBRAL após ter sido totalmente desacreditado, foi transformado em Fundação Educar que, quando começou a fazer convênios com Movimentos Populares que implantaram projetos de alfabetização de alta significação (um deles premiado pela UNESCO) foi extinto pelo então Presidente, finalmente impedido, Fernando Collor.

#### NOTA

- (1) Atualmente, abril de 1993, Maria Clara Di Pierro está ultimando uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos.

### 3.3.2. "EVASÃO" E "RETENÇÃO"

No Brasil, em 1986, havia 23.997.112 matrículas no 1º grau. Durante o próprio ano de 86, a matrícula caiu para 21.526.152 que significa 10,3% de evasão durante o ano.

Os 10,30% de criança evadiram não só por questões extra-escolares. Provavelmente, as várias avaliações negativas (ou a certeza delas) foram também a causa da saída da escola.

De todos os matriculados no início do ano de 86, somente 64,01% foram aprovados ou seja 72,17% dos matriculados no final de 86. Isto significa 35,99% e 29,83% de reprovação respectivamente.

Fizemos os cálculos baseados nos dados da PNAD referente ao ano de 1986. Os percentuais de aprovação se referem ao número de crianças matriculadas menos as que se evadiram. Chamamos insucesso à soma da reprovação (sobre o número de matriculados menos os evadidos) e da evasão. Os dados objetivam visualizar as diferenças por dependência administrativa e pelas duas grandes regiões mais distanciadas da média nacional. Vejamos:

## 1º GRAU - 1986 - GERAL

	EVASAO %	APROVAÇÃO %	INSUCESSO %
Brasil	10,30%	72,17%	35,99%
Nordeste	15,33%	69,76%	40,86%
Sudeste	12,18%	69,88%	38,63%

## ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

	EVASAO %	APROVAÇÃO %	INSUCESSO %
Brasil	11,16%	71,90%	38,59%
Nordeste	15,39%	68,68%	41,89%
Sudeste	12,99%	66,75%	41,12%

## ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

	EVASAO %	APROVAÇÃO %	INSUCESSO %
Brasil	14,57%	69,14%	40,93%
Nordeste	18,17%	67,78%	45,36%
Sudeste	14,23%	68,75%	42,04%

## ESCOLAS PÚBLICAS FEDERAIS

	EVASAO %	APROVAÇÃO %	INSUCESSO %
Brasil	28,34%	71,74%	48,59%
Nordeste	?	76,24%	?
Sudeste	31,63%	84,59%	57,83%

## ESCOLAS PÚBLICAS EM GERAL

	EVASAO %	APROVAÇÃO %	INSUCESSO %
Brasil	16,70%	70,92%	40,89%

## ESCOLAS PARTICULARES

	EVASAO %	APROVAÇÃO %	INSUCESSO %
Brasil	1,84%	84,95%	16,60%

É a escola pública que tem o maior índice de evasão e reprovação.

Fizemos estes cálculos para podermos ter dados comparativos. É importante observarmos que a maioria das escolas municipais de 1º grau se localizam na zona rural e apresentam, portanto, índices de evasão e reprovação maiores que as escolas estaduais cuja grande maioria se situa na zona urbana.

As escolas municipais da zona urbana têm um rendimento superior às estaduais da zona urbana.

Na década de 80, 2/3 das crianças matriculadas em qualquer série do ensino fundamental não haviam concluído a série anterior (FIBGE, 1991 b:47). Isto explica, em grande parte, a questão das vagas existentes que contrasta com o número de crianças fora da escola analisado no item anterior.



Nesta década não houve significativo avanço nos índices de permanência e aprovação no 1º grau.

As médias de reprovação na 1ª série do 1º grau nesta mesma década são:

Brasil	26,5%
Sudeste	27,8%
Nordeste	24,8% (FIBGE, 1991b:41)

É preciso, pois, rever os critérios de reprovação no sudeste.

Há também uma grande carência de oferta de escola na zona rural agravada pela frequência de classes multiseriadas (com um único professor). O número de séries cursada é vigorosamente menor na zona rural que na urbana.

#### 1985 - ESCOLAS

	Urbana	Rural	Brasil
Federal	0,5%	0,5%	0,5%
Estadual	65,5%	27,0%	57,0%
Municipal	17,0%	70,5%	29,0%
Particular	17,0%	2,0%	13,5%

Os maiores índices de evasão da década de 80 ocorreram na 1ª e 5ª série de 1º grau.

## TAXA MEDIA DE EVASAO - DECADA DE 80

1<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries de 1<sup>o</sup> grau

	1 <sup>a</sup> série	5 <sup>a</sup> série
Brasil	25,6%	15,6%
Nordeste	39,3%	17,0%
Sudeste	10,2%	14,8%

FIBGE, 1991b

Isto significa que mais de um quarto das crianças que entram na escola já são excluídas no primeiro ano de experiência escolar. Se considerarmos que uma certa parcela de crianças de 7 e 8 anos de idade nem chega a ingressar na 1<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau, significa que uma considerável parcela das crianças são mesmo excluídas dos benefícios da escola. A chamada evasão atinge principalmente as crianças provenientes de famílias de baixa renda devido às dificuldades como saúde, transporte, instabilidade de emprego dos pais (migração), inadequação da escola e outros.

Vejamos agora os dados das escolas estaduais do estado de São Paulo que, com a implantação do Ciclo Básico não há mais reprovação na 1<sup>a</sup> série.

Procedemos aos cálculos a partir dos dados da SEADE: Anuários Estatísticos do Estado de São Paulo e Anuários Estatísticos de Educação do Estado de São Paulo nos anos 86 a 89.

1987	Matricula	Evasão	Retidos por avaliação	Retidos por frequência	Aprovados
1ª série	644.348	39.803	0	0	556.408
2ª série	881.664	52.733	274.955	7.072	480.397
3ª série	587.733	32.613	103.252	5.007	406.559

A retenção por avaliação na 2ª série é de 37% sobre o total de alunos menos os transferidos e evadidos (6%). A taxa de reprovação com relação aos alunos que permanecem até o fim do ano, é de 36,04% que resulta em insucesso de 42,04%.

Nas matrículas de 3ª série de 1988, temos 618.673 alunos. Vejamos a provável procedência destes alunos:

480.397	aprovados na 2ª série de 87
108.259	retidos na 3ª série de 87
32.613	evadidos da 3ª série de 87
-----	
621.269	total

Supostamente, 77,64% das matrículas na 3ª série de 88 são constituídos por alunos aprovados na 2ª série de 87 que somados aos retidos e evadidos da 3ª série de 1987, são 621.269 alunos. A diferença para menos, nas matrículas, significa que 2.506 alunos de 87 não se encontram mais na rede estadual na 3ª série de 88.

Na 4ª série de 88 há apenas 512.258 alunos,	
406.559 aprovados na 3ª série de 87	
65.551 retidos na 4ª série de 87	
28.262 evadidos na 4ª série de 87	
-----	
500.372	total

Supostamente, 79,36% dos matriculados na 4ª série de 88 são constituídos por alunos aprovados na 3ª série de 87, somados aos retidos e evadidos desta mesma série em 87, chegamos ao total de 500.372 alunos, pouco menos que a matrícula total na 4ª série de 1988 (512.258).

Provavelmente, 22,77% dos alunos da 3ª série e 18,31% dos da 4ª série, em 1988, eram as vítimas do chamado insucesso escolar (reprovação e evasão) de 1987. Em 88 há um excedente de 11.886 matrículas na 4ª série enquanto que na 3ª série havia uma falta de 2.506.

Na rede municipal do estado de São Paulo a porcentagem de aprovação na 2ª série (fora os evadidos), em 1987, foi de 73,36% e o da 3ª série 82,50%. Portanto, um desempenho melhor do que o da rede estadual.

Na rede particular do estado de São Paulo temos uma aprovação, na 2ª série de 87, de 93,59%. Isto mostra que a rede particular tem uma porcentagem de aprovação bem superior ao da rede pública.

Os índices de reprovação assim como os de evasão são bem superiores na rede pública, conforme cálculos que fizemos.

**% EVASÃO SOBRE MATRICULADOS MENOS TRANSFERIDOS**

1987

	PARTICULAR	PUBLICA	
		Municipal	Estadual
1ª	0,60%	5,87%	6,67%
2ª	1,10%	3,25%	6,46%
3ª	1,01%	3,54%	5,95%
4ª	1,03%	4,00%	6,04%

**% RETENÇÃO SOBRE MATRICULADOS MENOS TRANSFERIDOS**

**E EVADIDOS EM 1987**

	PARTICULAR	PUBLICA	
		Municipal	Estadual
1ª	7,10%	30,68%	-----
2ª	6,41%	22,08%	36,99%
3ª	6,73%	19,90%	21,02%
4ª	6,19%	15,47%	14,92%

Esses dados foram retirados do Anuário Estatístico de Educação do Estado de São Paulo (Suplemento 1987) e do Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1988.

Com a implantação do Ciclo Básico que prevê promoção automática da 1ª para a 2ª série, o que ocorreu foi um crescimento da matrícula na 2ª série.

Comparando os dados de 1987 e 1988 temos:

1ª série de 1987 : 644.438 matrículas

2ª série de 1988. : 941.741 matrículas

Ora, se considerarmos que 48.137 alunos da 1ª série de 87 foram transferidos, temos um aumento de matrícula de 157,93%.

Vejamos com relação a 1987:

644.438 aprovados na 1ª série de 87

282.027 retidos na 2ª série de 87

52.733 evadidos na 2ª série de 87

-----  
979.198 total de alunos a se matricular na  
2ª série de 88.

31,57% dos alunos da 2ª série de 1988, provavelmente são constituídos pelos retidos e evadidos na 2ª série de 87 ou de anos anteriores. Os 35.457 alunos não matriculados na 2ª série de 88 na rede pública provavelmente também fazem parte destes retidos e evadidos.

Entretanto, apenas 941.741 se matricularam, o que equivale a uma perda, de pelo menos, 37.457 alunos na rede estadual de São Paulo (13,28% dos retidos).

O crescimento das matrículas de 2ª série tem se elevado mais do que das demais séries devido à maior reprovação na 2ª série o que ocorria na 1ª série antes da implantação do ciclo básico. Vejamos os números de matrícula:

	1ª	2ª	3ª	4ª
1987	644.438	881.664	587.733	498.428
1988	676.116	941.741	618.673	512.258

Isto significa que o aumento de matrícula na 2ª série com relação a 1ª série na rede estadual do estado de São Paulo é de: 136,61% em 1987, e 139,28% em 1988.

Sobre o total das matrículas de 1º grau nas escolas da rede estadual de São Paulo, 32,35% se concentravam no ciclo básico e, incluindo a 3ª série, 47,13% sobre o total das matrículas de 1ª a 8ª séries de 1990.

Outro aspecto a ser considerado é que em 90 havia 5.469.472 pessoas de 7 a 14 anos de idade e o total das matrículas de 1º grau somavam 5.835.074 alunos. Portanto, 365.602 alunos, no mínimo (6,68%), estão defasados na relação idade/série.

Procedemos aos cálculos dos percentuais de reprovação sobre o número de matrículas menos os transferidos e evadidos, e somamos aos percentuais de evasão:

## INSUCESSO ESCOLAR

	PARTICULAR	PÚBLICA	
		Municipal	Estadual
1ª	7,70%	36,55%	?
2ª	7,51%	25,33%	42,71%
3ª	6,74%	23,44%	26,97%
4ª	7,22%	19,47%	20,96%

Estas taxas explicam o descompasso na relação idade/série, de modo especial na rede pública, onde estão as crianças pobres.

Calculamos os percentuais para as três redes;

Alunos com 15 anos ou mais no 1º grau em 1988 no estado de São Paulo:

rede particular	3,32%
rede municipal	8,21%
rede estadual	12,83%

Como já na 3ª série a defasagem na relação idade/série já determinava um percentual de aproximadamente 40%. de acordo com Ferrari (1985), o fato dos dados globais do 1º grau acusarem apenas 12,83% de alunos com 15 anos ou mais de idade, denuncia a existência de um grande número de alunos não aprovados que deixam definitivamente a escola.

Vejamos agora o desempenho das escolas estaduais do município de Campinas. Vamos nos basear nos dados do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em 1984 foram matriculados 15.735 alunos na 1ª série de 1º grau. Destes, 14.345 foram aprovados, isto é, 91,16%, deixando 1.390 defasados na relação idade/série já na 1ª série.

1ª série de 1984 : 15.735 alunos matriculados

-----  
aprovados : 14.345

1.390 defasagem na relação idade/série

2ª série de 1985 : 16.594 alunos matriculados

-----  
supostamente : 14.345 aprovados da 1ª série de 84 (91%)

2.496 retidos da 2ª série/84 Defasagem

487 evadidos da 2ª série/84 2.983

-----  
17.328

- 16.594

-----  
0.734 alunos que não retornaram à escola

3ª série de 1986 : 12.404 alunos matriculados  
 -----  
 supostamente : 10.453 aprovados da 2ª série de 85  
                   1.943 retidos da 3ª série/85       Defasagem  
                   583 evadidos da 3ª série/85       2.526  
 -----  
                   12.979  
 - 12.404  
 -----  
                   0.575 alunos que não retornaram à escola

4ª série de 1987 : 10.828 alunos matriculados  
 -----  
 supostamente : 8.988 aprovados da 3ª série de 86  
                   1.568 retidos da 4ª série/86       Defasagem  
                   544 evadidos da 2ª série/86       2.112  
 -----  
                   11.100  
 - 10.828  
 -----  
                   0.272 alunos que não retornaram à escola

Dos 15.735 alunos matriculados na 1ª série de 1984, 1.390 não foram aprovados (8,8%). Na verdade, nesta série, a promoção é automática e, portanto, as reprovações se concentrarão na 2ª série de 1985 (35,1%) além da evasão. A partir daí, as taxas de aprovação vão aumentando até a 4ª série, para tornar a diminuir na 5ª série, como ocorreu também nas taxas nacionais e estaduais apresentadas anteriormente.

MUNICÍPIO DE CAMPINAS - ESCOLAS ESTADUAIS  
% DE APROVAÇÃO POR SÉRIE (1984-1991)

ANO	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1984	91,2	73,2	76,6	81,9	46,2
1985	88,2	63,0	75,6	82,6	54,9
1986	94,1	56,9	72,5	77,0	49,0
1987	93,4	59,6	75,5	79,6	51,7
* 1989	91,4	59,9	75,0	80,7	52,8
1990	90,4	62,8	75,2	80,9	55,3
1991	89,5	65,3	80,3	84,0	59,2

FONTE: NEPP - UNICAMP

\* Não há dados de 1988

De 1984 a 1987, dos 15.735 alunos da 1ª série de 84, da 1ª a 4ª, encontramos 6.028 alunos em defasagem, isto é, 38,31%. Esta taxa é hipotética uma vez que, durante o percurso provavelmente novos alunos foram se incorporando.

Os dados nos revelam que 8.623 alunos da 4ª série de 1987 foram aprovados e que portanto têm a alfabetização consolidada. Isto equivale a 54,8% do total de alunos matriculados na 1ª série de 1984. Esta taxa também é teórica porque já na 2ª série de 85 foram incorporados 2.983 alunos vítimas provavelmente do insucesso escolar na 2ª série de 1984. Na 3ª série de 86, provavelmente mais de 2.526 alunos que já estavam matriculados na 3ª série de 85. Assim também, na 4ª série de 87, outros 2.112 alunos se

incorporaram aos 10.453 aprovados na 3ª série de 86, num total de 6.028 alunos (38,30%)!

Trata-se de hipóteses a partir da suposição de que novos alunos não entrem na escola.

Um fato preocupante é que a cada ano se verificou que um certo número de alunos não retornaram a escola. Assim:

da 1ª série de 84 para 2ª série de 85: 734 alunos

da 2ª série de 85 para 3ª série de 86: 575 alunos

da 3ª série de 86 para 4ª série de 87: 272 alunos

somando num total de 1.581 alunos que não retornaram no ano seguinte e que, provavelmente são as vítimas do insucesso escolar. Cada ano se perde, em média, 5% dos alunos de cada série e da 1ª a 4ª série tivemos 38,30% de alunos defasados na relação idade/série se não considerarmos as defasagens de mais de um ano.

Dos 15.594 alunos matriculados na 1ª série de 1984 acrescidos dos alunos defasados que foram se incorporando a cada ano, chegamos a um total de 23.356 alunos, dos quais 8.623 foram aprovados na 4ª série de 1987, isto é, 36,92%.

Os dados relativos às escolas municipais são semelhantes:

## MUNICÍPIO DE CAMPINAS - ESCOLAS MUNICIPAIS

## % DE APROVAÇÃO POR SÉRIE (1984-1991)

ANO	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série
1984	58,5	68,1	73,7	80,5	63,9
1985	65,4	74,5	79,0	80,2	64,0
1986	63,8	73,6	72,8	78,5	58,2
1987	61,0	71,1	72,8	79,2	61,8
* 1989	67,1	73,5	73,4	76,7	61,5
1990	65,8	74,1	104,2	82,7	67,0
1991	68,3	79,5	82,0	86,9	69,4

FONTE: NEPP - UNICAMP

\* Não há dados de 1988

Portanto, os dados nacionais, estaduais e do município de Campinas coincidem em grande parte. Temos um quadro de alta reprovação e, em consequência, evasão e defasagem que torna difícil o equacionamento da demanda com as vagas.

A conclusão a que chegamos é que:

- 1) As taxas de evasão (diferença entre as matrículas no início e no fim do ano) constantes no Anuário Estatístico do Brasil de 1986, revelam uma evasão de 16,70% nas escolas públicas (1,84% nas escolas

particulares) que pode ser ocasionada, em parte, pela certeza da não aprovação na avaliação final.

- 2) A taxa de reprovação de 29,08% seria portanto bem maior. Evasão é, pois, um termo que, de certo modo, esconde uma realidade. Alguns autores preferem usar outros termos: Freire (1990) usa expulsão e Ferrari (1985) usa exclusão da escola para a impossibilidade de ingresso na escola e exclusão na escola para a "evasão" e "reprovação" (que também causa evasão).
- 3) É frequente a afirmação de que o ingresso no mercado de trabalho é responsável pela evasão. A verdade dos fatos é que a média geral da década de 80 acusa percentuais maiores na 1ª série quando o ingresso no mercado de trabalho é bem menor do que na 3ª e 4ª séries. A evasão, na década, na 1ª série foi de 25,6% no Brasil, 39,3% no Nordeste, e 10,2% no Sudeste (FIBGE, 1991 b:42). No estado de São Paulo, todas as taxas de evasão da 1ª e 2ª série são maiores que as de 4ª série quando começam a crescer os percentuais de crianças que ingressam no mercado de trabalho.
- 4) Das crianças que começam a sofrer avaliações negativas, uma parcela "evadem" da escola por iniciativa própria ou por sugestão dos pais. Parte delas nem retorna à escola nos anos seguintes e ingressa no mercado informal de trabalho já que "não aprendem nada na escola".

- 5) É inegável que ainda há crianças fora da escola de 1º grau, em 1989, em todo Brasil: 4.511.674 (16,41% entre 7 e 14 anos). Se considerarmos as 3.000.00 crianças nos turnos intermediários, poderíamos dizer que 7.511.674 crianças e jovens se encontram ainda excluídas da escola regular de 1º grau, ou seja, 27,30%! (FIBGE, 1991 b:31, 37 e 40)
  
- 6) A maior parte da população infanto-juvenil que está fora da escola é proveniente de família de baixa renda: 27,3% com RMFPC de até um quarto de salário mínimo e 3% com RMFPC de mais de dois salários mínimos estão fora da escola de 1º grau (FIBGE, 1991 b:38). São as maiores vítimas da **exclusão** da escola.
  
- 7) A evasão está fortemente vinculada a **sucessivas reprovações** que, na rede estadual do estado de São Paulo se intitula retenção. A reprovação não retém, expulsa a criança da escola. É ainda mais perversa para as crianças pobres que acabam atrasando a escolaridade. Se para a família de baixa renda o filho que não é reprovado é visto com orgulho e vislumbra um futuro promissor através da escolaridade, o filho que é reprovado e tem a escolaridade retardada, está condenado a não voltar tão já para a escola porque a premência da sobrevivência o arrasta para o mercado de trabalho. Não há vagas na escola para esses alunos com menos de 14 anos de idade. A exigüidade das vagas nas escolas para

jovens e adultos (a partir de 14 anos de idade) condenando-a ao analfabetismo e ao subemprego. Ontem, foi assim para seus pais que nem tiveram vaga na escola. Amanhã, será para seus filhos e netos. A quem isto interessa?

#### NOTAS

- (1) Quanto maior o coeficiente de Gini, menos equitativa é a distribuição de renda.
- (2) A extensão da obrigatoriedade escolar até 14 anos de idade seria um avanço se não fosse a diminuição do limite de idade (de 14 para 12 anos) para ingresso no trabalho.
- (3) Um dos princípios burgueses é que o salário deve pagar o sustento do trabalhador e de sua família. Agregando mulheres e crianças sem remuneração alguma, rompe-se esse princípio burguês (cf. Marx e Engels, Textos, vol.3, texto 3 e 18). Neste sentido pode-se dizer que a situação presente desses trabalhadores agregados é pior do que a dos escravos que recebiam casa (embora fosse a senzala) e comida. O trabalho agregado de mulheres e criança atende aos interesses patronais uma vez que se dispensa o contrato de outros trabalhadores, aumentando o desemprego e contribuindo para o rebaixamento dos salários, além de isentar das obrigações trabalhistas com relação aos agregados (que nem sequer constam como PEA).
- (4) O SUPRA se transformou no Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e, em 1964, Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA)
- (5) O termo evasão parece-nos um pouco inadequado. É preciso que o fato seja analisado juntamente com a reprovação (ou a certeza de reprovação) que é provavelmente ocasionada à saída do aluno da escola principalmente quando a reprovação ocorre mais de uma vez. Nos dados da SEADE referente a 1990 o termo usado é afastamento por abandono. O termo retenção parece-nos ainda mais impróprio uma vez que a reprovação não retém o aluno, pelo contrário, "expulsa-o" da escola.

## CAPITULO QUARTO

## TESES SECUNDARIAS

Tratamos neste capítulo das teses que são decorrentes das teses principais abordadas no capítulo anterior.

No item 4.1. tentamos da necessidade de destinação de recursos mais substanciais para efetivar o proposto no capítulo terceiro e mostrarmos como, além de não cumprir o imperativo constitucional sobre o percentual para a educação, ainda ocorre malversação das verbas. Reafirmamos a tese do CBA.

A necessária valorização do magistério configurada no empenho da sua adequada formação e melhoria salarial é tratada no item 4.2.

A necessária definição conjunta (Governo e Sociedade Civil) dos princípios e diretrizes é tratada através do relato da última tentativa de participação feita pelo GETA. Pretendemos, com isso, denunciar o descaso para com a participação dos educadores e como, a alfabetização não está nas prioridades como consta dos discursos, mas o clientelismo político é que rege o destino dos recursos da educação. Daí a urgência da mobilização em torno da determinação de critérios e controle para que sejam respeitados.

#### 4.1 OS RECURSOS PARA EDUCAÇÃO

Os recursos para a Educação têm sido tradicionalmente manipulados pelos malabarismos financeiros de modo a não permitir a cobrança de sua correta destinação.

Ao longo da história, os discursos de todos os Presidentes e Ministros da Educação prometeram a "erradicação do analfabetismo em um curto prazo, mas não foram acompanhados da necessária destinação de recursos.

Todas as Campanhas e Programas iniciaram suas ações muito depois dos discursos e decretos e foram repletos de percalços. A necessária universalização da educação básica não foi levada a sério e as Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos tiveram medíocres destinações de recursos.

Já abordamos a questão no capítulo primeiro. Agora trataremos apenas dos recursos, iniciando pela declaração dos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização.

Seguimos com as notícias de imprensa, em grande parte coletados pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação, através do Programa de Escolarização e Educação de Adultos. Assim procedemos devido à grande influência que

os meios de produção chamados Meios de Comunicação Social (MCS) exercem atualmente sobre o público.

A seguir transcrevemos alguns artigos das legislações a fim de que possam ser comparados com as informações sobre a aplicação ou não dos mesmos.

Colocamos em anexo o texto da Constituição Federal (capítulo III, Seção I), e o projeto, de iniciativa da UNDIME, sobre o Salário-Educação. Por fim, passamos a sistematizar a questão dos recursos com um enfoque crítico.

Este item tem três sub-itens:

4.1.1. Dossiê de Denúncias

4.1.2. Salário-educação

4.1.3. Emenda Calmon e Constituição de 88.

Apesar da importância da Universidade na formação dos professores, não abordaremos a questão dos seus recursos por não se tratar de assunto pertinente ao presente estudo. Sobre os recursos para o PNAC trataremos no item 4.3.

O Grupo de Estudos e Trabalho em Alfabetização (GETA) participou das gestões do Fórum em defesa da Escola Pública e assistiu, estupefato, a extinção da Fundação Educar. Seus membros participaram ativamente do esforço para valorização da escola pública, do professorado, e fizeram e fazem constantes gestões no sentido de garantir a correta aplicação dos recursos da educação.

Durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, não foi menor o empenho dos educadores que viriam a ser membros do GETA.

Os recursos destinados para Educação de Jovens e Adultos eram ínfimos: 0,01% do MEC acrescidos de 2% do Imposto de Renda pagos por empresas públicas e privadas e geridos pela Fundação Educar.

Com a extinção desta última, o prejuízo foi ainda maior, uma vez que o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) foi outro fracasso aliado ao do MOBREAL, sendo que nem chegou a ser efetivamente implantado.

A declaração do CBA na letra D diz:

"A democratização do acesso à educação básica no Brasil requer investimentos substanciais na ampliação, manutenção e recuperação da rede física de escolas, na formação dos professores, reformulação da jornada de trabalho e recuperação salarial do magistério, na pesquisa educacional, na elaboração de materiais didáticos, além de uma política de apoio ao estudante, com subsídios à alimentação, transporte e material escolar, com recursos distintos". (Declaração do CBA, D, parágrafo 1º).

98% dos analfabetos do mundo estão nos países em desenvolvimento.

De acordo com análises da UNESCO, feitas a partir dos dados do MEC, 68% dos analfabetos do Brasil, entre 15 a 19 anos de idade, estão no Nordeste, região mais pobre do Brasil. Após esta declaração da UNESCO, o MEC divulgou que fará negociações com o Banco Mundial em busca de dólares para a educação do Nordeste. Não há nenhum compromisso no sentido de aplicar com seriedade as verbas da educação previstas em lei embora apenas 72,7% das crianças, de famílias com renda familiar até 1/4 salário mínimo (FIBGE, 1991:39), têm acesso à escola.

#### 4.1.1. Dossie de Denúncias

A precariedade da rede física, a malversação de recursos públicos, o excesso de gastos na burocracia estatal têm dificultado a solução dos problemas mais cruciais da educação. No Piauí se gasta 40% da verba da educação na burocracia.

Fernando Cardenal, Ministro da Educação da Nicarágua, denuncia: "vi em alguns países da América Latina, Ministérios da Educação de 25 andares cujos orçamentos são maiores do que o orçamento de toda a nossa Nação; mas nesses países não fizeram uma alfabetização com êxito em nível nacional!" (in Brandão, 1985:50). O mesmo se pode dizer dos prédios da Merenda Escolar e da Legião Brasileira de Assistência.

Desde a Constituição de 1934, a educação e seu orçamento referente aos estados e municípios era vinculada constitucionalmente (inclusive com relação à União). A "colcha de retalhos" que foi chamada a Constituição de 1967, isentou a União mas, em 1986, com a emenda João Calmon, é novamente retomado o vínculo da União fixado em 13%. A Constituição de 1988 determina 18% para a União e, no mínimo, 25% para os Estados e Municípios.

Em discurso proferido na Escola Superior de Guerra no dia 2 de julho de 1987, o Ministro da Educação

Jorge Bornhausen declarou: "nós temos o grande problema do analfabetismo no Brasil: são cerca de 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade, em condições de analfabetismo (in Correio Braziliense, DF, 03.07.1987) (1). Defendeu o fortalecimento do ensino básico, mas apresentou a seguinte distribuição (só do orçamento previsto pela Emenda Calmon, o MEC recebe apenas 89% porque 11% é destinado ao Exército e Aeronáutica).

	1986	1987
1º grau	1,7 bilhão	1,8 bilhão
2º grau	2,4 bilhões	3,1 bilhões
3º grau	16,7 bilhões	17,2 bilhões
Administração	1,5 bilhão	1,5 bilhão
PASEP	1,2 bilhão	1,8 bilhão
Outros	600 milhões	?

Este é, de fato, um modo estranho de fortalecimento do ensino básico. Estranha também a prestação de contas do orçamento da educação à Escola Superior de Guerra e não às entidades educacionais. Aliás, é ele mesmo que declarou que "o 3º grau em nosso país é um telhado muito pesado para ser sustentado pela frágil estrutura de 1º e 2º grau" e que "na população estimada de 16 milhões de brasileira, de 15 a 19 anos, apenas 3 milhões encontram-se nas escolas de 2º grau" (idem).

A media salarial dos professores de 1º grau do Nordeste é de 30% do salário mínimo; 60% deles recebem menos de um salário mínimo.

Em 1986 a Fundação Educar teve 727 mil matrículas de alunos em 3.500 municípios sendo que 526 mil na iniciação à alfabetização. "Mas tivemos ainda 30% de evasão e não temos um conhecimento dos resultados obtidos nessas salas de aula. Temos necessidade de diminuir o corpo da Fundação Escolar e chegar à ponta da linha, fazendo com que a descentralização e a municipalização possam ser os instrumentos para a agilização dos objetivos finais da Fundação Educar" (Correio Braziliense, DF. 03.07.87) (1). O que ocorreu, no entanto, foi uma gradativa diminuição do envio de verbas para os municípios. Na realidade, pouco se sabe sobre o montante recolhido do Salário-Educação e do FINSOCIAL. Sabe-se menos ainda sobre a destinação dessas verbas. Os municípios têm arcado com o ônus da Alfabetização de Jovens e Adultos em nome da Fundação Educar que destina cada vez verbas mais irrisórias. O Estado de São Paulo também vem adotando uma política de desmonte das classes de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Paulo Freire defende "a necessidade de uma decisão política firme" e que "toda proposta visando uma solução para o problema educacional deve passar por uma reorientação das despesas públicas, com injeção de recursos na educação" (Folha de S.Paulo, SP, 19.05.1987).

Diante das cifras mundiais de analfabetismo, Frederico Mayor, diretor-geral da UNESCO, declarou: "a alfabetização é de agora em diante nossa prioridade absoluta". (Folha de S.Paulo, SP, 09.06.1989). Assim também, o maior jornal do Japão, o "Yomiuri Shimbun" (com mais de 9,5 milhões de exemplares diários) declarou pretender "levantar junto a seus leitores cerca de 30 milhões de dólares para aplicá-los na alfabetização da Ásia" (idem).

Em 1972, o Brasil investiu em educação 8,3% do Produto Interno Bruto. "Em 1980, os investimentos realizados em educação representavam 2,8% do PIB. Entre 1981 e 1985, os investimentos em educação declinaram 10%. O orçamento federal de Educação para 90 é inferior ao de 89". (GETA, 1990, 4:4).

A UNESCO declarou que no final da década de 70, o custo do Programa Mundial Experimental de Alfabetização foi de "300 dólares por cada novo alfabetizando" (idem).

O Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais, em 1989, calculou que seria preciso investir "5,5% do PIB (19,2 bilhões de dólares) em educação durante 15 anos para acabar com o analfabetismo" (idem).

Na citada conferência na Escola Superior de Guerra o Ministro Bornhausen declarou que, em 1986, transferiu 1,8 bilhões de cruzados aos estados e territórios e 2 bilhões e 700 milhões de cruzados aos municípios. Em 87 pretende repassar 3 bilhões de cruzados para os municípios,

"em função do processo inflacionário" (!!!). Estas cifras são irrisórias se considerarmos apenas as dimensões do analfabetismo no país e se levarmos em conta também os 13% da Emenda Calmon que equivalem a 24,3 bilhões de cruzados, os 3 bilhões e 500 milhões do salário-educação, os 5,8 bilhões de cruzados que são parte do FINSOCIAL, além da Loteria Esportiva e outras fontes que, afinal totalizam 41,5 bilhões de cruzados, em 1986, conforme o próprio Ministro. Coloca ainda no item sob o título "Analfabetismo" a aplicação de 5,4 bilhões de cruzados na merenda escolar (!) que, a rigor, não se trata de cifra tão elevada já que é de se prever que parte significativa se dilui logo nos primeiros percursos pelas repartições dos avantajados prédios destinados à Merenda Escolar. Os 31 milhões de crianças beneficiadas durante os 260 dias, receberam, com certeza, bem menos que 5,4 bilhões de cruzados em merenda. Ademais, é inadmissível substituir o direito do cidadão pela assistência social às custas dos recursos do ensino. É preciso remover as causas estruturais, como concluíram os participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, no item A.

Júlio Correia, Secretário de Educação Básica do MEC, em julho de 1987, anunciou um Plano para os próximos 15 anos com injeção maciça de recursos. Para isso, faria gestões junto aos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento, tendo já liberado 131 milhões de cruzados para ações experimentais como mapeamento da região para construção de novas escolas e capacitação de professores. Não

houve tempo já que em fins de 87 assumiu o novo ministro Hugo Napoleão.

O custo anual de um aluno da escola básica no Brasil equivale a 1/25 do da França. No Piauí o custo era de 1/10 do do Rio de Janeiro.

**CUSTO-ALUNO ANUAL DIRETO NAS ESCOLAS DE 1º GRAU  
DA REDE ESTADUAL (EM DOLARES)**

Rio de Janeiro	306,1
Rio Grande do Sul	227,2
Rondônia	207,8
São Paulo	202,7
Roraima	143,7
Paraná	106,7
Santa Catarina	106,1
Amapá	98,3
Rio Grande do Norte	97,7
Mato Grosso	91,4
Espírito Santo	89,1
Goiás	84,0
Amazonas	81,3
Pernambuco	77,7
Mato Grosso do Sul	74,7
Paraíba	74,2
Ceará	67,2
Alagoas	66,1
Bahia	62,0
Sergipe	56,7
Pará	53,1
Acre	48,6
Maranhão	33,2
Piauí	32,6

(CEDI. Educação no Brasil, 1987-1988, "Aconteceu", Especial, 1990, p.50)

Em São Paulo, a Secretaria da Educação já atualizou estes dados e sabe-se que o custo/aluno direto baixou para 150 dólares. O Estado investe cada vez menos em educação.

De 1982 a 1986, o Governador do Piauí foi Hugo Napoleão que em 1987 tomou posse como Ministro da Educação. Durante sua gestão, o estado gastou 40% do orçamento da educação na manutenção da máquina administrativa.

Em início de 88, declarou que se "houvesse uma distribuição adequada das 31.968 escolas públicas de 1º grau do país, os governos federal, estaduais e municipais não precisariam construir mais salas de aula" (...) admitiu que "4,5 milhões de crianças entre 7 e 14 anos, ficarão sem vagas" (O Globo, RJ, 21.02.88) (1).

Essas declarações são de um primarismo que bem reflete a ausência de compromisso do Ministro. No Piauí, durante a gestão de Hugo Napoleão, de cada 100 alunos matriculados nas escolas de 1º grau do estado, apenas 5,35 concluíam o curso.

Os estados, em 1988, receberam recursos menores do que os de 87. Silke Weber, Secretária de Educação de Pernambuco, presidente em exercício do CONSED (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação) declarou: "É fundamental que os recursos destinados ao salário-educação sejam retirados da contenção de despesas do governo federal. O ensino básico gratuito deve ser oferecido à população, pois caso contrário estaremos impedindo elementos fundamentais do exercício da cidadania" (idem, ibidem).

Do mesmo modo, o Secretário de Educação do Ceará denuncia: "O governo anuncia que a educação básica é prioritária e que no Nordeste é a prioridade das prioridades, mas não cumpre com a palavra" (idem, ibidem). O secretário de Pernambuco, Paulo Elpidio, conseguiu preencher as 400 mil vagas ociosas (existentes devido à baixa credibilidade da escola pública) e ainda ampliou mais 35 mil vagas através de restauração e construção de novas escolas.

O Banco Mundial denunciou que a União arca com 35% dos gastos com educação e que os 65% restantes ficam por conta dos estados e municípios. O Jornal "A Tarde" da Bahia noticiou também sobre a "Operação Desmonte" pela qual a União extinguiu pelo menos 16 programas educacionais de apoio aos estados e municípios.

O professor Aroldo Lins afirmou que o País investe apenas 4% do Produto Interno Bruto (PIB). Se considerarmos o que se perde através da corrupção e nos meandros da burocracia estatal, não é de se estranhar o estado precário em que se encontram as escolas. Afirma ainda que os "encargos da dívida representam quatro vezes mais que os recursos da educação" (O Povo, CE, 23.09.88) (1). Para satisfazer as reais necessidades educacionais seria preciso investir 7% do PIB.

Como se não bastasse, apesar de contar com um departamento de 65 pessoas para tratar das estatísticas escolares, o MEC, em novembro de 1988, não sabe quantas

escolas ha no Brasil. Pior ainda, o professor Godeardo Baquero Miguel, do Serviço de Estatística de Educação e Cultura (SEEC) do MEC, desconhecia os dados resultantes dos censos de 1986 e 1987 e garantiu que "nenhum país do mundo, nem mesmo os desenvolvidos" têm estatísticas atualizadas. O articulista do Jornal da Tarde desmente: três telefonemas às embaixadas da França, Cuba e União Soviética desmentiram a afirmação do professor Baquero. Na embaixada soviética o adido de imprensa, Vitali Mouzankov, prontamente forneceu um anuário com dados escolares, relativos a 1987, nas 15 repúblicas federadas soviéticas" (Jornal da Tarde, SP, 27.11.88).

O concurso para contratação de professor é reforçado pela nova Constituição. No entanto, apenas em 32% de cerca de mil municípios do Nordeste isto ocorre. Além disso muitas cidades ainda não possuem estatuto do magistério que determine a valorização do magistério. Assim, (alega-se) apenas 25% da quota municipal do salário-educação recolhido junto às indústrias é repassado para os municípios.

A malversação das verbas públicas chega a tal ponto que 92% dos gastos com a merenda escolar não chegam aos alunos, conforme estudo da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) (Jornal do Brasil, RJ, 18.03.87) (1). Além disso, a FAE comprou alimentos para 32.481.262 alunos quando na realidade havia 27.110.907 alunos. Várias acusações pairam sobre Paulo Roberto Costa

Miranda, presidente da FAE, inclusive favorecimento de produtores de alimentos formulados, compra de Lear-Jet e apartamentos em Miami, desaparecimento de 33 toneladas de leite em pó do Programa Mundial de Alimentos no porto de Recife, etc. Além disso, o Maranhão, estado do Presidente Sarney, recebeu o dobro de merenda por criança.

A FAE gastou "220 milhões de cruzados na aquisição de 900 toneladas de produtos formulados quando com o mesmo valor poderia comprar 2.500 toneladas de produtos básicos" (Diário Catarinense, SC, 19.06.88) (1).

Ana Lúcia Jensen, Assessora de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, alerta que a rede particular de ensino vem recebendo mais verbas do salário-educação do que a rede pública.

O Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) acusa o MEC de usar seus recursos para fins clientelistas. Baseado nos dados de 86, em início de 87, fez um relatório de 150 páginas onde denuncia a malversação dos recursos da educação. A divulgação do relatório foi proibida.

A própria secretaria de ensino básico admite que 48% dos gastos da educação no Nordeste se referem a pagamento de funcionários burocráticos e professores (não concursados) que não trabalham nas salas de aula.

O Piauí construiu mais escolas que precisava e ainda mantém 30% das crianças fora da sala de aula porque

algumas escolas foram instaladas em locais inacessíveis onde não há nem aluno nem professor. A folha de pagamento tem 16 mil funcionários burocráticos. Vejamos a situação geral do Brasil:

**Porcentagens de recursos para educação desviados das aplicações pedagógicas em salas de aula e gastos com burocracia:**

Rio Grande do Sul	20%	Alagoas	48%
Santa Catarina	10%	Pernambuco	48%
Paraná	10%	Paraíba	48%
São Paulo	10%	Rio Gde.Norte	48%
Mato Grosso do Sul	20%	Ceará	48%
Mato Grosso	20%	Piauí	42%
Distrito Federal	10%	Maranhão	48%
Goiás	20%	Pará	15%
Minas Gerais	45%	Amapá	15%
Rio de Janeiro	25%	Rondônia	15%
Espírito Santo	25%	Roraima	15%
Bahia	48%	Amazonas	15%
Sergipe	48%	Acre	15%

(Estes dados foram publicados pela Revista Veja, SP, 21.10.92)

Como se não bastasse, as bolsas de estudos não são destinadas a alunos economicamente carentes, mas são oferecidos a parlamentares que as distribuem a se bel prazer.

A análise do Banco Mundial é das mais pessimistas: manipulação política dos recursos durante o governo Sarney. A Comissão de Inquérito (CPI) da Emenda Calmon até pediu ajuda da CPI da corrupção devido às correlações.

O Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) informa que para 1983 a receita de impostos foi de 2.387,5 trilhões de cruzados dos quais apenas 10,48%, isto é, 250.140,3 bilhões seriam destinados ao ensino, em vez dos 13% .

Em Pernambuco, em 88, havia "7.700 vagas ociosas na rede pública na região metropolitana de Pernambuco e houve compra de vagas pelo estado para entidades particulares". (Folha de S.Paulo, SP, 04.05.88).

O "Jornal do Brasil" denunciou que em 86 José Luis Escanhoela, diretor da COIMPRO (Consultoria, Intermediação e Projetos Ltda) recebeu 34% dos 52 milhões de cruzados obtidos no MEC e pagou 1% a 2% a Paulo Verano, despachante de Brasília. Escanhoela atuava na região metropolitana de São Paulo.

O relatório do IPEA, anteriormente citado, afirma que 54,5% do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram transferidos para Bahia, Minas Gerais, Santa Catarina, Maranhão, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Os

demais 45,4% ficaram para os demais municípios dos outros 18 estados da Federação.

O deputado Lírio Rosso "afirma que, em outubro de 1987, de acordo com o processo FNDE-23.000.020814/87-81, a prefeitura de Meleiro, no interior do estado (SC), recebeu verba de 300 mil cruzados para construção de um estádio de futebol" (Folha de S.Paulo, SP, 12.05.88).

O MEC freqüentemente se pronuncia alardeando a falta de recursos. Entretanto, no início de outubro de 88, fez um contrato para a produção de um filme de 30 segundos em homenagem ao dia do professor que custaria 30 milhões de cruzados para a Secretaria Nacional de Ensino Básico. A veiculação ficaria em 135 milhões de cruzados por conta do FNDE. Não houve licitação.

"Para conseguir menos (40 milhões de cruzados), a Universidade Federal Rural de Pernambuco precisou fechar suas portas. No MEC ninguém soube informar qual o objetivo da campanha, já que o ministro Hugo Napoleão terá três minutos gratuitos, no dia 15 de outubro, para homenagear os professores através de rede nacional de televisão" (Correio Braziliense, DF, 05.10.88) (1).

O relatório do Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA), em 320 páginas, demonstrou que metade dos recursos do MEC foram destinados ao 1º grau do

Nordeste onde há 2 milhões de crianças fora da escola e que equivale a 80% do deficit escolar rural nacional.

A CPI sobre a aplicação dos recursos destinados à educação, instalada em abril de 88, denunciou que metade das verbas "se perdem na burocracia do Ministério da Educação" (O Norte, PE, 07.11.88) (1).

"Motoristas analfabetos contratados como professor com licenciatura plena; escolas suburbanas, de quatro salas, com 34 agentes administrativos e 10 porteiros; 37 mil professores que nunca deram uma aula sequer; 93 mil funcionários, que representam 70% dos servidores da administração centralizada: 12 mil pessoas prestando serviços não se sabe onde; uma folha de pagamento que consome cerca de 330 milhões de cruzados por ano, ou seja, 25% do orçamento do estado (...) escola com número de porteiros maior que o número de portas" (O Estado de S.Paulo, SP, 12.04.87).

Foi esse o quadro que Mariaugusta Rosa Rocha, da Escola de Educação da Universidade Federal da Bahia, encontrou, inclusive com mais da metade da população da Bahia analfabeta. Desmontar essa máquina política é a sua gigantesca tarefa.

Sob o título "Corrupção tira a merenda da boca dos alunos pobres" o jornal "A Tarde" denuncia Getúlio Isaias, candidato a prefeito do município de Teixeira de Freitas (BA) sob a conivência do prefeito local Timóteo Alves

de Brito, de desviar quantias volumosas de merenda escolar para seus eleitores, recomendando a devolução das embalagens. "Se falta merenda a freqüência cai em 40%" declara Noeme Leite Ferreira, da Escola Municipal de Sussuarana (A Tarde, BA, 24.10.88) (1).

De acordo com publicação do Jornal de Brasília, 106 das 410 escolas públicas do Distrito Federal estão sem merenda escolar. No Plano Piloto isto não provoca ausência às aulas, mas nas cidades-satélites a queda da freqüência chegou a 50% (DF, 02.09.88).

Apesar de todas as denúncias que foram comprovadas, o presidente da FAE, Carlos Pereira, defende a continuidade dos programas de merenda escolar nos mesmos moldes.

Há denúncias a respeito da aquisição de alimentos formulados, tantas vezes não tolerados pelos escolares, desviado para outros fins, enviados já com data de vencimento ultrapassada, etc..

O estado tecnoburocrático encontrou todas as justificativas para manter esse procedimento, apoiado em técnicos que o próprio sistema manteve, contrariando o parecer de técnicos do Programa Mundial de Alimentos aqui chegados. Ninguém, em sã consciência, pode justificar a

teimosia na compra centralizada de alimentos formulados, a preços que não interessam ao bem comum. Como justificar a compra de leite em pó para regiões configuradas como grandes "bacias leiteiras"? Como explicar o desaparecimento de 1.356 toneladas de leite em pó do Programa Mundial de Alimentos?

A certeza da impunidade permite que o diretor da FAE nem se abale com essas denúncias e ainda mantenha 5 milhões de crianças fantasmas para justificar compras exorbitantes. Esses mesmos agentes alardeiam a influência da fome e da subnutrição no mau desempenho escolar das crianças quando muitas pesquisas demonstram que a fome é um dos fatores e não o único e que o respeito à cultura culinária de cada grupo é imprescindível num bom programa de merenda. Acrescente-se ainda, a importância do aproveitamento dos produtos locais que possibilitariam menores gastos, menos desperdícios e incentivo aos produtores locais.

A FAE preferiu comprar dos empresários, através de licitações fraudulentas, em alguns casos, produtos formulados por uma única empresa (eliminando a possibilidade de licitação), reajustando ilegalmente os pagamentos.

Assim como no setor da merenda, também em outros setores, o estado foi se tornando refém dos empresários, aliado do processo de centralização do capital. Poucas vozes se fizeram ouvir no sentido de abordar a questão da fome e da subnutrição sob a ótica de uma estrutura social que prioriza o capital em detrimento do trabalho.

A perversidade do processo está em que, além de prejudicar a destinação de recursos às áreas sociais, ainda os desvia para setores produtivos, servindo ao interesse do capital.

A assessora de planejamento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Ana Lúcia Jensen, denunciou que as escolas particulares estão recebendo mais verbas do salário-educação do que as escolas públicas (O Globo, RJ, 25-11-88).

Outro setor que foi alvo da CPI que investiga os recursos previstos para Educação pela Emenda João Calmon, é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No dia 23 de março de 99, a Divisão Regional de Ensino da Capital (S.Paulo) "recebeu duas carretas da Transportadora Fink, do Rio, contendo 200.713 livros da Bloch Editores, enviados pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) (...) cujos títulos são "O Cruzado na Matemática de Hoje" de Arnaldo Niskier e Beatriz Helena Magno e "Ciências no Mundo de Hoje", de Arnaldo Niskier, Lia Silva Mendes e Maria da Glória S.Rabello" (Flávio Gomes, Folha de S.Paulo, SP, 10.04.87).

Convém lembrar que Arnaldo Niskier é diretor das Empresas Bloch. Apesar de ter sido solicitado à FLE (Fundação para o Livro Escolar) a retirado dos livros não

solicitados e que não seriam usados, a FAE, comunicada pela FLE, nem sequer respondeu.

O mesmo aconteceu com 87.075 livros enviados para o Paraná (Eduardo Sganzerla, Folha de S.Paulo, SP, 10.04.87).

No total, a FAE está enviando aos estados aproximadamente 2,4 milhões de livros da Editora Bloch. Todos esses livros foram enviados sob rótulo "reserva técnica". A FAE informou que adquiriu livros a esse título de outros três editores: Lê, Lisa e Ao Livro Técnico que consultadas, negaram a venda.

Em Minas, no dia 8 de julho de 87, as escolas públicas ainda não tinham recebido os livros prometidos pela FAE. "7,4 milhões de livros estragam em SP", sob esse título a "Folha de S.Paulo" denunciou mais um dos descabros relativos aos livros didáticos da FAE. No início do ano letivo de 1991 as escolas ainda não tinham recebido os livros. Em agosto, ainda não tinham chegado a 60% dos colégios, mas quando a deputada estadual Beatriz Pardi constatou a existência dos livros prestes a serem transformados em papel higiênico, a FAE garantiu que mais de 90% dos livros estavam nas escolas. São 8,5 milhões de dólares em livros parados num galpão por cujo aluguel o MEC paga por mês, 2,5 bilhões de cruzeiros. A referida deputada constatou que os livros estavam em quatro depósitos de papel velho prestes a serem cortados para serem vendidos para

fabricantes de papel higiênico (cf. Folha de S. Paulo, 12.02.93, p.3-1).

Além do escândalo dos livros da Editora Bloch, a compra de livros descartáveis pela FAE é vista por muitos professores como uso indevido das verbas públicas. Muitas discussões rolaram até que em fins de 86 foi abolida a compra de livros descartáveis pela FAE.

Em dezembro o Presidente Sarney nomeia seu amigo Maurício Barros Toscano no lugar de Carlos Pereira de Carvalho, presidente da FAE. Alguns setores interpretaram como uma demissão em função da malversação das verbas públicas, mas Carlos Pereira subiu de posto: foi nomeado secretário-geral adjunto do MEC.

Por aí se explica a falta de vagas na escola básica no Brasil (1987). "Segundo um levantamento da Secretaria de Ensino Básico do MEC, de cada 100 cruzados que o MEC repassa a um estado nordestino, apenas 52 cruzados chegam, efetivamente às salas de aula. O restante é gasto com a folha de pagamento de funcionários burocráticos e professores, admitidos segundo critérios políticos, que ganham sem trabalhar em escolas. Curiosamente, o estudo do MEC constatou que a casta dos apadrinhados é muito bem paga, enquanto os professores, que exercem de fato o magistério, chegam a receber menos de um salário mínimo por mês" (Veja, SP, 21.10.87).

Os membros da CPI da Emenda Calmon apurou fatos tão escabrosos que resolveu solicitar a colaboração da CPI da corrupção. Apurou-se que apenas José Luís Escanhoela, diretor da COIMPRO, recebeu 34% dos 52 milhões de cruzados obtidos, por prefeituras, do MEC em 1986. Seu intermediário era o advogado Paulo Verano (Jornal do Brasil, RJ, 10.05.89) (1).

O texto preparado pelos técnicos da Coordenação de Educação e Cultura (CEC), do IPEA, acusa o uso de meio bilhão de cruzados da FNDE nos "projetos especiais" que são os apresentados pelos parlamentares já com a assinatura do ministro.

O Professor José Carlos Melchior, chefe do Departamento de Administração Escolar da USP, pediu a extinção do MEC, ao depor na CPI, dizendo: "funciona como um mero repassador de recursos. Não é o administrador das escolas de 1º e 2º graus. Só tem controle sobre os territórios federais, que o governo pretende acabar. Restam apenas as escolas técnicas. Quer dizer, bastaria um departamento ou um organismo bem diminuído" (O Estado de S.Paulo, SP, 18.05.88).

Os assessores técnicos da referida CPI, Inah Roland Araújo, Maria Iracema Sabóia Fonseca e Ogib Teixeira de Carvalho, endossam o pedido do professor Melchior porque as "taxas de analfabetismo aumentam, cai a qualidade do ensino e não se verifica o desenvolvimento da pesquisa".

Afirmam ainda que mais de 50% dos recursos do MEC são gastos na burocracia do MEC ou das secretarias de educação dos estados e municípios (O Estado de S.Paulo, SP, 10.03.88).

Waldir Bedê, presidente da UNDIME denunciou também o uso indevido dos recursos da educação em atividades de esporte, na centralização da merenda escolar (que encarece muito) e dos recursos em geral e a corrosão destes recursos pela inflação devido à morosidade da máquina administrativa (idem). Será proposital?

Apesar de todas as denúncias tudo ficou como estava. O que é pior, de vez em quando surgem imaginosas e exdrúsculas propostas. Já em 1990, no início de março, por ocasião da realização da 50ª reunião do CRUB (Conselho de Reitores das Universidades do Brasil) o reitor da Universidade do Ceará, Péricles Franklin Maia Chaves, propôs a criação de um Fundo vindo de descontos dos salários dos trabalhadores! Por que não dos latifundiários, dos banqueiros, dos agiotas, enfim, dos empresários? Para que esse fundo? Diz ele: para erradicação do analfabetismo!

Em vez de reivindicar o correto uso dos recursos públicos, um reitor propõe acintosamente que se expolie ainda mais o trabalhador!

No documento "Educação: Um País Indigente", elaborado por Enio Candotti (SBPC), Carolina Bori (SBPC), Senador João Calmon, Professor Mário Brandão (UFBA) e outros,

sob coordenação do INEP, revelam que os recursos não chegam às salas de aula e pedem a defesa do ensino básico com medidas para garantir a permanência dos alunos na escola. (O Estado de S.Paulo, SP, 15.03.90). Esse documento foi entregue para o Ministro Carlos Sant'Anna.

Os desdobramentos posteriores revelam que nenhuma atitude significativa foi tomada pelo ministro que gastou tempo em procurar desmentir os dados do IBGE sobre analfabetismo.

O recém empossado presidente conseguiu superar os anteriores na malversação das verbas públicas culminando, em 29 de dezembro de 1992, no seu impedimento e na inelegibilidade por oito anos.

O que aparece na imprensa é a corrupção, a crise da escola pública e a eficiência da particular. E é isso que a maioria capta. No entanto, a discussão a respeito do que aparece ou interessa a alguns setores que apareça, e o que realmente está por trás desse quadro, não tem sido feita nem mesmo pela maioria dos professores. Se nem aos diretamente interessados a discussão tem se aprofundado, muito menos com a população usuária e seus familiares.

O estado tecnoburocrático atendeu aos interesses dos privatistas, aliou-se ao empresariado externo e interno, e muito mais, o estado tornou-se refém dos empresários.

Os setores mais atingidos foram os sociais. Destes, o mais penalizado foi a educação por concentrar (pelo menos, teoricamente), por imperativo constitucional, maior parcela dos recursos e, também, como decorrência da deterioração das condições de vida dos familiares, a escola destinou parte de seu orçamento à assistência aos alunos na escola (merenda, transporte, material escolar, saúde) e não exclusivamente ao ensino.

Apesar da Emenda Calmon e da Constituição, o Brasil continuou destinando cada vez menos verba para a educação, sendo o país da América Latina com menor percentual: "enquanto a média dos governos na América Latina destinava ao ensino público recursos equivalente a 3,9% do PIB, o brasileiro limitava-se a investir 2,8% do PIB" (Visão, SP, 14.06.89). Isto em 1980, mas entre 1981 e 1985 caiu ainda mais 10%, e em 89 é aprovado um orçamento ainda inferior ao de 89, para 90 (GETA, 1990:4).

A despeito da pequenez do percentual, os executivos ainda insistem em assaltar os recursos da educação. Este quadro é agravado ainda mais pela situação geral dos assalariados: o Brasil exhibe em 1992 o menor salário da América Latina: 35 dólares enquanto que na Argentina é 200 e Paraguai 170 e Senegal 100. (2)

Como se não bastasse, em 1984, metade dos recursos provenientes do salário-educação são repassados às escolas particulares sob a forma de bolsas (Veloso, 1987).

Convém lembrar que a Emenda Calmon prescrevia o uso de, no mínimo, 13% da União e 18% dos recursos dos estados e municípios.

De acordo com um estudo da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) de cada 100 cruzados gastos com a distribuição da merenda centralizada em Brasília, apenas 8 cruzados chegam de fato aos alunos. (Jornal do Brasil, RJ, 28.03.87). A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi acusada de distribuir mais merendas escolares do que o número de alunos oficialmente matriculados nas escolas públicas.

Em 1987, só o Maranhão, Estado do Presidente Sarney, foi beneficiado com dez quilos de merenda por dia por aluno (Folha de S.Paulo, SP, 23.04.88).

O diretor do Programa de Merenda Escolar da FAE, Paulo Miranda, foi acusado de enriquecimento ilícito. A FAE tem favorecido fornecedores de alimentos formulados - produtos misturados - reajustando ilegalmente os pagamentos em OTN's (...) 33 toneladas de leite em pó do Programa Mundial de Alimentos desapareceram do Porto do Recife. (Correio do Brasil, DF, 11.06.88) (1)

J.P.Nastorg, chefe do Serviço de Avaliação do Programa Mundial de Alimentos, no relatório sobre o Brasil, critica o uso excessivo de produtos formulados em detrimento

de alimentos básicos "como arroz, feijão, frango, macarrão, ovos, charque e leite natural que são de menor custo e apresentam maior aceitação por parte dos estudantes. Além de incentivar a produção local, a participação da comunidade e a criação de novos empregos. (...) a FAE gastou 220 milhões de cruzados na aquisição de 900 toneladas de produtos formulados, enquanto que com o mesmo valor poderia comprar 2 mil e 500 toneladas de produtos básicos" (Diário Catarinense, SC, 19.06.88).

Após várias irregularidades constatadas, Paulo Roberto Costa Miranda se demitiu e foi substituído por José da Silva Gasparino que foi diretor da COHAB em São Luís (MA) e um dos diretores das Centrais Elétricas do Maranhão.

De 1980 a 1985, em parte devido à pequena transferência de recursos federais, o estado de São Paulo, o mais rico da nação, investiu (relativamente aos anos anteriores) menos em saúde e educação, como se pode verificar pelas Tabelas 1 e 2 do item 3.1.

Em 1972, o Brasil destinou para a educação 8,3% do PIB e, em 1980, apenas 2,8%. De 1981 a 85 a taxa do PIB destinada à educação caiu para 2,52% (GETA, SP, 1990, 4:4).

Sobre a situação física das escolas, o próprio MEC admitia, "em 1985, que 50% não possiam luz elétrica, 27%

não tinham água encanada, 6% não tinham giz, e 4% sequer quadro-negro" (GETA, SP, 1990, 4:4).

A legislações a respeito dos recursos para educação são:

A Constituição vigente, promulgada a 5 de outubro de 1988, determina que:

**Art. 212:** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nos incisos I, II e III do artigo 216, estabeleceu que o plano nacional de educação deve conduzir a:

- I - erradicação do analfabetismo
- II - universalização do atendimento escolar
- III - melhoria da qualidade de ensino.

Nas Disposições Transitórias determina ainda que: **Art.60:** Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

O Salário Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 1.422/75 e regulamentado pelos decretos nº 87.043/82 e modificado pelo decreto 88.371/73, prevê, no artigo 5º: "2/3 do recolhimento em cada unidade da Federação e nos territórios serão creditados à respectiva Secretaria de Educação, e 1/3 (um terço) ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação".

A percentagem anual que o MEC destina ao Ensino Supletivo e a Educação de Jovens e Adultos é de 0,01% acrescido de 2% do Imposto de Renda pago por empresas públicas e privadas geridos pela Fundação Educar (criada em 1985 e extinta em 1990).

Os recursos do salário-educação são provenientes de um percentual sobre a folha de pagamento (e não sobre o faturamento):

**Art.3º** - O salário-educação é estipulado com base no custo do ensino de 1º grau ...

I - 2,5% (dois e meio por cento) sobre a folha de salário de contribuição, definido na legislação providenciária, (...)

A Emenda Calmon integrada a "Constituição de 67", no artigo 176 parágrafo 4º determinava que a União aplicará anualmente nunca menos de 13% (hoje 18%) e os estados e municípios 18% (hoje 25%) para o ensino.

#### 4.1.2 O Salário-Educação

As políticas públicas de financiamento têm se comportado de modo a dificultar o equacionamento da questão dos recursos.

Por ocasião da coleta de assinaturas para o projeto de iniciativa popular, a respeito da destinação dos recursos do salário-educação, constatamos que a maioria dos professores pouco sabiam a esse respeito.

A divulgação dos dados a respeito é tão fragmentada e contraditória que serve mais para esconder do que para revelar a realidade dos fatos. Por ocasião da CPI da Emenda Calmon, algumas irregularidades sobre o salário-educação vieram à tona de modo a deixar os educadores estupefatos. Entretanto, tratou-se apenas da "ponta do iceberg". As distorções perduraram.

"Tampouco a lei que regulamenta o salário-educação tem sido observada, pois os recursos dele oriundos deveriam ser aplicados exclusivamente no ensino básico, o que não vem ocorrendo, por falta de uma conceituação precisa do que seja manutenção e desenvolvimento do ensino. Faz-se então, urgente exigir do Poder Executivo e dos

legisladores a revisão de sua destinação. Indispensável, também, garantir o estabelecimento de um sistema efetivo de cooperação entre as esferas públicas (União - Estados - Municípios) uma vez que, em face de uma equivocada política de municipalização do ensino, nos municípios têm sido repassados serviços e responsabilidades incompatíveis com seus recursos financeiros e estruturais" (CBA, letra D).

Foi o estado militar que o instituiu ainda em 1964 (3), de modo a penalizar o trabalho (taxa sobre a folha de pagamento) e não o capital e, também como forma de controle dos trabalhadores.

Assim, a lei facultava ao empresário o recolhimento (ao IAPAS) ou a oferta de escolaridade de 1º grau aos seus empregados e a seus filhos. Isto significa que, ou a empresa mantinha algumas salas de aula ou pagava escolas particulares isentando-se do recolhimento do salário-educação.

Durante o ano de 1989 o montante arrecadado era de um bilhão de dólares. (4)

Um bilhão de dólares equivalia ao que era recolhido para o salário-educação através do então IAPAS. Outros 2 bilhões eram usados, em grande parte para compra de

vagas nas escolas particulares pelo Sistema de Manutenção de Ensino (SME), o restante servia para reembolso dos gastos efetuados com educação de 1º grau de empregados e de seus filhos. Não se tem conta do montante de alunos-fantasma que o SME manteve sob o título de "alunos da comunidade". 50% das vagas das escolas particulares eram pagas pelo SME. Nunca houve transparência no uso deste recursos, pelo contrário, o FNDE foi alvo de várias denúncias como se pode ver pelas notícias aqui coletadas. Assim, foi a iniciativa privada a mais beneficiada: várias empresas nem mantinham escolas nem recolhiam o salário-educação: simplesmente celebravam convênios com escolas particulares através de mecanismo que se convencionou chamar "compra de vagas". Aliás, o Ministro Murílio Hingel declarou que o MEC comprará 50.000 vagas das escolas particulares para enfrentar a falta de vagas no 1º grau que, no início de fevereiro de 93 era de 1,5 milhão.

A compra se refere à vaga da Campanha Nacional de Escolas Comunitárias (CNEC) criada há meio século. No estado de São Paulo há apenas quatro dessas escolas; a maioria se situam na Região Nordeste.

Devido à brecha deixada pela legislação, surgiram agenciadores que ganhavam comissão para induzir os empresários a "comprar vagas" em vez de recolher o salário-educação. As próprias escolas particulares passaram a oferecer vagas às empresas. Houve um rápido processo de privatização que, aliás, combina com o próprio princípio

legislativo do salário-educação. E de domínio público o expediente que muitas escolas usaram para receber recursos tanto das empresas quanto do MEC: os "alunos-fantasma".

Além dessa distorção, a concessão de bolsas foi um expediente usado para controlar os empregados, desempenhando uma função semelhante à do serviço de informação, bem a gosto do projeto político do estado militar.

Como se não bastasse, a ministra Esther de Figueiredo Ferraz isentou as empresas agrícolas e os pró-labore de diretores de empresas.

Entretanto, foi em 1982 que o ministro Rubem Ludwig assinou o decreto pelo qual regulamentou o Sistema de Manutenção de Ensino (SME) que permitiu subsidiar as escolas particulares que passaram a pressionar os empresários à "compra de vagas". A recessão contribuiu para acelerar essa pressão. Assim, até grandes empresas estatais passaram a participar do SME. 1982 e 1983 foram anos em que mais da metade do salário-educação não foi recolhido por conta dessas compras diretas. Da parte recolhida, uma significativa parcela ainda foi destinada a mais bolsas.

O próprio MEC reconhece:

"Ocorreu, entretanto, que os decretos (especialmente o de nº 87.043/82) que regulamentaram o Decreto-Lei nº 1.422/75, que criou o salário-educação,

alargaram a abrangência do programa de bolsas de estudo, ao incluir no rol dos beneficiários a expressão "quaisquer adultos e crianças". Daí nasceu o mecanismo que se convencionou chamar "aquisição de vagas na rede particular". Esse mecanismo deu origem a distorções que, além de comprometer o programa de bolsas, desvirtuaram o próprio instituto do salário-educação" (Educação, 1983:8).

A excessiva compra de vagas diretamente pelas empresas às escolas particulares, tirava, de certo modo, uma fatia substancial de recursos que eram usados pelos políticos no costumeiro clientelismo. Os governadores dos estados começaram a pressionar no sentido de recuperar o controle desses recursos, e os privatistas através da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) enviaram ao MEC pedido de que todo o salário-educação fosse usado para a compra de bolsas de estudo. Mas a Ministra da Educação e Cultura Esther Figueiredo Ferraz ouvidas as sugestões do Grupo de Trabalho (5), por ela instituído para discutir essa questão, apresentou uma proposta de Decreto ao Conselho Federal de Educação. Ora, é sabido que segundo Velloso (1987:29) o CFE tradicionalmente assumiu posturas privatistas. Assim, para não contrariar os interesses dos governadores dos estados, de um lado (6), e para atender aos interesses das escolas da rede privada e aos empresários, de outro lado, foi promulgado o Decreto nº 88.374 em 07 de junho de 1983.

A Ministra reconhece as "distorções". Referindo-se ao decreto anterior de nº 87.043 de 22 de março de 1982, dirige-se ao Presidente Figueiredo nestes termos:

"A inovação, entretanto, apesar de introduzida com os mais altos propósitos, deu origem a uma série de distorções (...) entre elas o crescente esvaziamento dos recursos destinados ao ensino público de 1º grau" (E.M. no 67 de 7 de junho de 1993, in Educação, 1983:9).

Com relação às pressões exercidas pelos governadores que viam os recursos do salário-educação (a cujos 2/3 tinham direito pelo artigo 2º, letra a) escoarem vultosamente para as escolas particulares, a Ministra se pronuncia nos seguintes termos:

"O projeto contém uma inovação que entendo altamente salutar: dos recursos creditados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento, 25%, no mínimo, destinar-se-ão a apoiar programas municipais ou intermunicipais de desenvolvimento do ensino de 1º grau". (E.M. no 67 - idem ibidem). Assim, fortalece os municípios ancorando-se no artigo 58 da Lei no 5.691/71 que prevê a transferência progressiva dos encargos e serviços de educação, especialmente de 1º grau.

"Art.7º - Os recursos destinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação serão aplicados:(...)

Parágrafo 3º - A aplicação dos recursos previstos neste artigo desdobrar-se-á em projetos e

atividades que constarão do Orçamento Próprio do FNDE, destinando-se, no mínimo, 25% para apoiar programas municipais ou intermunicipais de desenvolvimento do ensino de 1º grau". (7)

Entretanto, uma pequenissima parte dos projetos municipais tem sido aprovada sem que se dê conhecimento dos critérios adotados e, nem sequer da aprovação ou não. Uma das exigências alegadas é o da aprovação do Estatuto do Magistério e sua valorização. No entanto, a maioria dos projetos aprovados são do Nordeste onde a maioria dos municípios não têm o referido estatuto aprovado e onde os salários dos professores são mais baixos.

Os demais 75% dos recursos do FNDE tem destinação duvidosa como se pode verificar pelas notícias de imprensa.

O decreto da Ministra ainda concede isenções que não há como justificar:

"Art.14 - Fica suspensa, até ulterior deliberação, a cobrança da contribuição do salário-educação sobre a soma dos salários-base dos titulares, sócios e diretores e sobre o valor comercial dos produtos rurais, prevista nos itens I, in fine, e II do artigo 3º deste Decreto."

Enfim, a legislação penaliza o trabalho aumentando os custos dos encargos sociais sobre o salário e,

em consequência, diminuindo a oferta de empregos. Por que a taxa de 2,5% não incide sobre o faturamento bruto das empresas, inclusive os bancos e seguradoras, não esquecendo as estatais?

Para erradicar a corrupção dos "alunos-fantasma", é preciso que o recolhimento não seja optativo, mas seja compulsório e que se elimine o caráter de supletividade, isto é, onde não há escola (ou vagas), o poder público não "comprando vagas", passe a cumprir o preceito constitucional que o obriga a contruir escola e criar vaga onde houver demanda.

A perversidade do sistema é agudizada durante esses últimos anos de recessão em que os alunos egressos das escolas particulares ingressam nas escolas públicas, deixando sem vaga a criança de baixo poder aquisitivo.

Aqui estamos tratando apenas da aplicação dos recursos, do financiamento das políticas públicas de educação. No terceiro capítulo (item 3.1) tratamos da questão de como a carência de equidade na distribuição da renda compromete o desempenho de qualquer política pública e penaliza superlativamente mais os mais pobres.

Quando abordamos a questão das vagas no capítulo 3.3.1.1, apresentamos os números: são 1,5 milhão de crianças sem vagas nas escolas públicas em 1993. As notícias da imprensa divulgaram a falência da escola pública e a

eficiência da particular. Não terá sido para justificar as compras de vagas e outros favorecimentos às escolas privadas?

Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) defendem essas compras assim como orientam as delegacias de ensino e diretores de escola no sentido de não abrirem novas classes de supletivo e encerrando as já existentes. Ora, são as escolas particulares que estão abrindo novas classes.

Assim, tanto a suplência com o ensino regular nas décadas da vigência do estado militar não estenderam a escolaridade substantivamente apesar da determinação legislativa em vigor. Foi só a partir da década de 80 que ocorreu a quase universalização das vagas na escola básica regular. Entretanto, ainda atualmente, em 1993, os cursos supletivos são raros, não atendendo nem 0,5% da demanda.

Assim também, de 1980 a 1984 o SME passou de 13,5% para 47,4%, ou seja, cresceu 350% (1), enquanto que os recolhimentos do salário-educação, também nesse período, caíram de 86,5% para 52,6%, ou seja, foram reduzido à metade. (cf.Velloso, 1987:8 e 9)

As escolas de empresas também caíram para 70% das que existiam em 1980 e as indenizações pelos gastos com educação pelos empregados e filhos deles de 80 para 84 caíram para 24% enquanto que as aquisições de vagas de 80 a 82 cresceram 78%. (ibidem)

O salário-educação favoreceu, pois, mais as escolas privadas do que as públicas. Além do SME, ainda bolsas eram concedidas pelas secretarias estaduais que tinham a quota de 2/3 pelo artigo 5º (QESE), pelos municípios e pela própria FAE (que faz parte dos 1/3 da FNDE), além das bolsas do Ministério do Trabalho e do Conselho Nacional de Serviço Social.

Em torno de 50% das matrículas da rede particular era equivalente ao número de bolsas concedidas pelo salário-educação. Além disso, na Medida Provisória 194 assinada pelo Presidente Collor permite a aplicação, em Títulos do Tesouro Nacional, dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e determina que seu montante seja utilizado nos três graus de ensino. Embora seja obrigatório que 50% desses recursos sejam destinados ao ensino fundamental, a Medida desvia para outros graus de ensino verbas oriundas do Salário-Educação que deveriam ser aplicadas exclusivamente (grifo nosso) no 1º grau" (GETA, 1990, 4:4).

Sobre a substituição da Fundação Educar trataremos mais adiante no item 4.3. A questão dos seus recursos também será tratado nesse item.

Já nos referimos à pressão que os novos governadores exerceram em vista da queda da chamada QESE (Quota Estadual do Salário-Educação). O expediente usado pela Ministra Esther Figueiredo Ferraz foi diminuir as bolsas, mas

passar a competência da indicação das bolsas para as secretarias estaduais de educação e passou a celebrar convênios com os municípios. Assim foram freadas as novas compras de vagas pelas empresas, e o controle dos empregados através das bolsas também entrou em declínio. Isto já ocorreu quando se falava de transição democrática, mas o Ministro Murílio Hingel ainda efetuou em 1993, a compra de 50.000 vagas, a maioria para o Nordeste. Entretanto, os municípios, em sua maioria, pouco ou nada receberam com relação a seus projetos enviados ao FNDE e quando recebiam os recursos, a inflação já havia corroído tanto que quase nada podia ser realizado com eles. De acordo com estudo realizado pela FIPE, só São Paulo perde por ano 70% do salário-educação, ou 200 milhões de dólares, o que daria para sustentar a quarta parte da rede municipal de São Paulo, ou seja 200 escolas.

Metade do que é arrecadado pelo salário-educação é usado na educação de funcionários das empresas ou seus dependentes, sendo que, em São Paulo, o Serviço Social da Indústria (SESI) recebe 80% destes recursos.

#### SALARIO-EDUCAÇÃO 1988-1991

Perda de SP pelo ICV - FIPE, em %

1988	1989	1990	1991
32,90	28,24	31,54	19,35

Fonte: FIPE

In Folha de S.Paulo, 22.03.93, p.3-1

50% das empresas pagam o salário-educação com as contribuições ao INSS onde permanece durante 30 dias sem pagar juros. Maurílio Lemos Avelar, Diretor-Executivo do FNDE declarou que nem sabe quanto o INSS recolhe do salário-educação. O Banco do Brasil recolhe o salário-educação e cobra 1,8% do valor, passando para o Tesouro Nacional onde permanece mais 10 dias sem pagar juros. Depois vai para o MEC e depois para o FNDE, etc.. Sabe-se que nesses percursos, 400 milhões de dólares são perdidos pela educação, ou seja, abocanhados pelo INSS, Tesouro Nacional, etc..

A declaração final do CBA afirmou: "Tampouco a lei que regulamenta o salário-educação tem sido observada, pois os recursos dele oriundos deveriam ser aplicados exclusivamente no ensino básico, o que não vem ocorrendo, por falta de uma conceituação precisa do que seja manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Além disso é necessário a criação de meios que possibilitem à sociedade civil um controle efetivo dos recursos públicos, repudiando qualquer forma de clientelismo político" (CBA, letra D).

#### 4.1.3 EMENDA CALMON E CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Emenda do Senador João Calmon, promulgada em 1983, não entrou em vigor efetivamente. O secretário de Planejamento, Delfim Netto, chegou a enviar um projeto de lei que destinaria os recursos do parágrafo 4º do artigo 176 não só ao ensino, mas também a atividades culturais e esportivas, e excluiria alguns impostos destinados à educação (Velloso, 1986 b:47)

Somente na Nova República é que a Emenda foi obedecida não efetivamente mas no orçamento federal e nos Quadros de Detalhamento de Despesas (QDDs) como pode-se verificar pelas notícias de imprensa anteriormente citadas. O orçamento de 86 foi o dobro do dos anos anteriores (em valores reais); nos municípios, porém, nem sequer nos orçamentos. O próprio CEPAM orientou os prefeitos no sentido de burlar a Emenda Calmon através de malabarismos contábeis.

Assim como Delfim Netto, os prefeitos também entraram com uma ação no Supremo Tribunal Federal no sentido do percentual incidir apenas nos impostos arrecadados pelo município e não sobre os arrecadados pela União e depois transferidos (32%) para os municípios e que equivalem, na maioria dos municípios, a mais de 60% de sua receita de impostos.

Finalmente, a regulamentação da referida Emenda pela lei 7.348/85 superou essas tentativas de desvirtuamento do espírito da lei. No entanto, deixou brechas para que as escolas militares e civis de caráter propedêutico (como, por exemplo, as escolas de diplomacia) se utilizassem dos recursos da emenda e não especificassem sobre a exclusão dos "bens e serviços que se integram nas programações de ensino" tais como merenda, transporte escolar, saúde e moradia do escolar e material didático. Na realidade, essas brechas já estão sendo aproveitadas pela União com relação à primeira e, pelos municípios, com relação à segunda.

A maioria dos secretários municipais de educação passaram a se responsabilizar pelas creches não tanto por entender que elas devam ter uma função pedagógica (e não só assistencial), mas para integrá-las nos gastos da educação.

A Constituição de 88 aumentou o percentual da União de 13% para 18%. Em função da reforma tributária (que ainda não ocorreu) quando ocorrer, esses 18% na realidade serão apenas 14,4% porque a União terá reduzido 20% do seu orçamento.

A União nunca aplicou os percentuais previstos pela Emenda Calmon. Durante a CPI da referida Emenda, os órgãos oficiais divulgaram que os percentuais foram de 13,3%, 14,4% e 14,8% respectivamente nos anos de 1986, 1987 e 1988, isto é, após a regulamentação. No entanto, os Quadros de

Detalhamento de Despesas (QDDs) apresentados pela SEPLAN não resistem à análise. (cf. Velloso, 1990:22ss). Os gastos a que se referem o percentual da União (13% de 83 a 88 e 18% a partir de 89) são apenas os relativos a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Aos recursos para educação devem ainda ser acrescentados pelas quotas externas (como Banco Interamericano, Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, ...) que devem independender do mínimo de 18% e que se referem apenas ao mínimo da receita de impostos arrecadados.

A CPI da Emenda Calmon tendo como presidente do deputado Hermes Zanetti apurou as irregularidades sobretudo graças à atuação de Florestan Fernandes, Jorge Hage e Otavio Eliseo através dos quais se teve acesso a informações de relevada importância para a educação. Apesar da atuação de Zanetti, fomos surpreendidos pelo pífio relatório de Solon Borges dos Reis. Assim, perdeu-se uma nova oportunidade de se fazer frente ao desvio de recursos da MDE para outras áreas.

A Constituição Federal de 88 é mais clara vinculando a aplicação dos percentuais à MDE (caput do art.212) e especificando, nesse mesmo artigo que:

Parágrafo 4º - Os programas suplementares no art.208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários".

O orçamento enviado para o Congresso Nacional em 1989, em função da referida CPI, foi um calhamaço tão intrincado que acabou sendo aprovado, já em 1990, sem que os deputados verificassem a sua correção com relação ao cumprimento dos preceitos constitucionais.

Já nos referimos, no início deste capítulo, à vinculação, pela Constituição Federal, dos recursos para o ensino, desde 1934. O Estado Novo a suspendeu em 1937 até a sua vigência em 1946. Em 1967, o Estado Militar suspendeu-a novamente e em 1983 a Emenda Constitucional nº 24 de autoria do Senador João Calmon a restabeleceu.

O deputado José Serra criticou a vinculação chamando-a "vinculação rígida para a educação".

Para a superação do analfabetismo, é importante que a legislação contemple a prestação de contas periódicas pelos Ministro da Educação e secretários estaduais e municipais de Educação.

Enquanto a média dos governos na América Latina destinava ao ensino público recursos equivalentes a 3,9% do PIB, o brasileiro limitava-se a investir 2,8% do PIB (Visão, S.Paulo, 14.06.1989). Não é de se estranhar, pois, que as taxas de analfabetismo sejam superiores à média da América Latina.

Por isso, o CBA se pronunciou nos seguintes termos:

"Os recursos hoje constitucionalmente previstos são insuficientes frente às necessidades acumuladas. Torna-se necessário, portanto, desenvolver uma política de captação de novos recursos para a educação, atribuindo-lhe uma parcela mais significativa do Produto Interno Bruto."

"Nesse sentido, como mais uma alternativa, apoiamos a posição assumida pelos países latino-americanos em Quito (8), de recomendar a utilização pelos países devedores de parte dos recursos destinados ao pagamento da dívida externa em programa de alfabetização e educação básica, a fundo perdido. A aplicação desses recursos deverá ser fiscalizada pela sociedade civil, através das instituições representativas de classe envolvidas com a Educação."

Apesar da determinação da Constituição Federal no artigo 213, parágrafo 1º combinado com o "Art.208, parágrafo 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" e do "Parágrafo 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola", o Ministro Murilo Hingel distribuiu aos parlamentares recursos para a compra de 50.000 vagas nas escolas particulares, alimentando o clientelismo político.

Os participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, após discutir exaustivamente a questão da malversação dos recursos públicos da educação e a conseqüente deterioração das condições de trabalho e dos salários dos professores (com relação ao referido no parágrafo anterior) aprovou a seguinte declaração: "é necessária a criação de meios que possibilitem à sociedade civil um controle efetivo dos recursos públicos, repudiando qualquer forma de favoritismo político". (CBA, Letra D, segundo parágrafo)

Assim, é importante que o Poder Público de fato universalize a educação básica e não use de expediente de bolsas de estudo. As entidades educacionais deverão zelar para que o previsto especialmente no artigo 208, incisos I e VI e nos parágrafos 2º e 3º, caput do artigo 212 e parágrafos 3º e 4º e o artigo 60 das Disposições Transitórias, seja obedecido.

A Declaração dos Participantes do CBA, nos parágrafos referentes aos recursos, logo no seu título, afirmou a necessidade de **AMPLIAR SUBSTANCIALMENTE OS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**" e, considerando o não cumprimento dos imperativos da Carta Magna, ipso facto, concluiu:

"Exigimos dos poderes públicos o rigoroso cumprimento da Constituição no tocante à aplicação da cota mínima do orçamento em educação nas três esferas de governo e

no emprego de 50% dos recursos para a superação do analfabetismo e universalização do ensino básico".

A UNESCO investiu 300 dólares por cada novo alfabetizando. No Brasil, precisaríamos investir um total de 6 bilhões de dólares para todos os alfabetizandos. Se considerarmos 26 milhões de analfabetos precisaríamos de quase 8 bilhões de dólares por ano. Considerando que em um ano não se garante a alfabetização e que, segundo Ferrari, deveríamos adotar, para garanti-la, 4 anos de escolaridade, sabendo inclusive que é baixa a porcentagem de pessoas que, em 4 anos cursam 4 séries seguidas, chegamos ao valor de 32 bilhões de dólares. Se fôssemos considerar 60 milhões de analfabetos (conforme a Folha de S.Paulo em 1991 na série a "República da Ignorância") e não 25 milhões, precisaríamos de 72 bilhões de dólares durante 4 anos para superar o analfabetismo de jovens e adultos. Se considerarmos ainda os 18 milhões de crianças que alcançariam a idade de escolarização nesses 4 anos, teríamos ainda: 4.500.000 no 1º ano, 9.000.000 no 2º ano, 13.500.000 no 3º ano e 18.000.000 no 4º ano. Isto acrescentaria 13,5 bilhões de dólares no 1º ano, 2,7 no 2º ano, 4,05 no 3º ano e 5,4 no 4º, o que resulta em mais de 13,5 bilhões de dólares nos próximos 4 anos.

Em 11/09/90, o então Presidente Collor anunciou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que prometeu alfabetizar em 5 anos 6 milhões de

crianças de 7 a 14 anos e 25 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade. O Ministro Carlos Chiarelli prometeu liberar apenas 10 bilhões de cruzeiros em 1990 e 40 bilhões de cruzeiros em 1991. Parece que o Ministro não tem um parâmetro para avaliar os custos de um programa de alfabetização. Acrescente-se a isso os atropelos dos anúncios de destinação de recursos como se pode perceber pelo texto em anexo intitulado "Oito meses de PNAC".

O marasmo prosseguiu durante a gestão do Ministro Murílio Hingel que, em março de 1993, em reunião da UNESCO, na China, recebeu a advertência de que o Brasil não receberia nenhum dólar da cooperação internacional enquanto não apresentasse um plano decenal de alfabetização.

A Declaração Mundial de Educação para todos afirmou:

"Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento, em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. (...) uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. (...) uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa." (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990, artigo 9).

## N O T A S

- (1) In CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação) "Aconteceu no Brasil 1987-1988. Nº Especial do Semanário "Aconteceu", coordenação de Elie Ghanem e Orlando Jóia (Programa de Escolarização e Educação Popular do CEDI).
- (2) A partir de janeiro de 1993, o salário mínimo passou a 100 dólares (conforme anunciara o Ministro Walter Barelly) mantendo seu valor real só por 3 dias, devido à inflação, caindo para 65 dólares. Em 1º de março foi reajustado e chegou ao valor real de 86 dólares conforme a Folha de S.Paulo de 02 de fevereiro de 1993.
- (3) Embora Velloso (1987:27) faça essa afirmação, a revista "Educação", do MEC, afirma que o salário-educação foi criado pelo Decreto-Lei nº 1.422/75, portanto em 1975. (cf. Educação 11 (39) : 8, 1983)
- (4) Texto da UNDIME quando da coleta de assinaturas para a emenda constitucional de iniciativa popular, 1990. Veja (em anexo) o esquema do "passeio" do salário-educação e o anteprojeto de iniciativa da UNDIME para o qual se coletou assinaturas durante o CBA.
- (5) Pela Portaria Ministerial nº 21, de 21 de fevereiro de 83.
- (6) Lembramos que nas eleições para Governador de 1982, o partido de oposição, então MDB, teve vitória esmagadora na maioria dos estados. Todos os conselheiros foram nomeados durante a vigência do Estado Militar. O "Forum em defesa da escola pública" defende a extinção do Conselho Federal de Educação (assim como dos Conselhos Estaduais) em função dos interesses privatistas que ele tradicionalmente defendeu.
- (7) Trata-se já do Decreto nº 88.374/83 que então regulamenta o Decreto-Lei nº 1.422/75 e o Decreto nº 87.043/82.
- (8) Consulta regional da América Latina e Caribe, preparatória à Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Quito, Equador, novembro/dezembro 1989)

#### 4.2. VALORIZAÇÃO DO MAGISTERIO

Este item foi assim enunciado pelos participantes:

E. Valorizar o magistério, promover a formação dos educadores e a pesquisa em alfabetização.

Está dividido em dois itens:

4.2.1. Dossiê de Denúncias

4.2.2. Considerações

"Os baixos salários, as más condições de trabalho e a precária formação do magistério constituem limitações à universalização do ensino básico no Brasil." (Declaração do CBA E, parágrafo 1º)

Em 1985, ano em que na sua 24ª Conferência, a UNESCO estabelece 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, o Ministro da Educação, Marco Maciel reconhece a deterioração dos salários dos professores.

Comentários depreciativos sobre a existência de grande número de "professores leigos" não faltam. Faltam verba e vontade política que permitam aos professores poderem comprar livros, participar de cursos e congressos, etc.. Sobretudo, falta uma política salarial digna para os professores.

## 1. Dossiê de Denúncias

Os professores da rede estadual de São Paulo receberam, em janeiro de 1990, um salário correspondente a 1/4 do salário de 1964 (Folha de S.Paulo, SP, 1º.02.1990, C-8)

Apesar da precariedade das condições de trabalho e dos salários aviltantes, pesquisa da UNESCO revela que os professores quase não faltam: apenas 10% estavam ausentes durante a pesquisa, contra 59% dos diretores e 75% dos alunos. (cf. Correio Braziliense, DF, 10.02.87)

Silke Weber, Secretária de Educação de Pernambuco, diz que a educação é "uma das mais utilizadas eleitoralmente nos últimos anos. A maioria dos professores foi contratada sem concurso, provocando a queda da qualidade do ensino". (O Estado de S.Paulo, SP, 15.10.87)

Na Bahia, ao assumir o cargo, a Secretária da Educação encontrou cerca de 5.000 servidores contratados como professores sem formação profissional.

Maria Costa Cavalcanti, da Fundação Joaquim Nabuco, em sua pesquisa intitulada "A Mulher do Campo e seus Alunos", ouvindo 90 professoras leigas rurais concluiu que: "ela se submete a todas as dificuldades como professora para manter a condição de beneficiária da Previdência, garantindo

o atendimento medico para si e para os filhos". (O Estado de S.Paulo, SP, 29.11.87). Melhorar o nivel intelectual e salarial não faz parte das preocupações delas para que não seja ameaçada a estabilidade familiar, por exemplo, ganhando salário maior do que o do marido ou falando coisas que o ele não entende. Assim, as atividades domésticas são até mais valorizadas do que as de professora, mesmo porque elas têm ainda outras atividades como as de parteira e rezadeiras e sua contratação como professora depende dos caprichos eleitorais.

Em 1987, 60% dos professores de 1º grau percebiam menos que um salário mínimo, sendo que a média salarial era de 30% do salário mínimo.

A defasagem salarial dos professores de São Paulo em dezembro de 87 acumulava desde 1984, 140%. Isto não é de se admirar, se considerarmos que o custo/aluno direto da rede estadual de São Paulo caiu de 202,7 para 150 dólares. Isto ocorre no estado mais rico da União (CEDI, Educação no Brasil, 1987-1988, Aconteceu nº 19, Especial, p.50).

No Brasil todo, há 200.000 professores leigos. O MEC arrecada junto às indústrias o salário-educação que equivale a 2,5% da folha de pagamento. Entretanto só repassa 25% aos municípios sob a condição de que possuam estatuto do magistério. Nem todos os estatutos atendem à valorização do magistério e, portanto, da escola básica. O MEC informa ainda que 10% dos municípios ainda não possuem o estatuto. Isto é

devido, em parte, à contratação de professores leigos que, na zona rural do Nordeste, chega a constituir 50% dos professores.

Em apenas 32% dos 1.000 municípios do Nordeste realiza-se o concurso público para a contratação de professores (que foi reforçado pela nova Constituição). Destes, apenas 13% atendem ao quesito valorização do magistério.

O subsecretário de Educação Geral da Secretaria de Ensino do 2º grau, Célio Cunha, ressalta que a escola normal "se encontra em total decadência há cerca de 15 a 20 anos (...) e que tem um papel importante a desempenhar, uma vez que o país tem um contingente muito grande de analfabetos e de crianças a serem educadas" (Jornal de Brasília, DF, 20.09.87). Anunciou ainda que no próximo dia 23, o MEC promoverá um debate, via Embratel,, intitulado Escola Normal em Questão.

Durante o Encontro Nacional de 2º grau, promovido pela Secretaria de Ensino de 2º grau do MEC, foi elaborado um documento pelos professores (da PUC-SP) Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves "pois os docentes do ensino pré-escolar e da 1ª a 4ª série estão mal qualificados, o que incide diretamente na baixa qualidade do ensino, na evasão e repetência". Este documento intitulado Diretrizes Gerais para o Ensino do 2º Grau, Núcleo Comum e Habilitação Magistério alerta ainda para a existência de 30% de jovens

entre 7 a 14 anos fora da escola e "atribui o fracasso da escola pública, entre outros, ao fracasso da escola normal" (Jornal de Brasília, DF, 14.12.88) (1)

"A grande maioria dos professores das redes de ensino particular e pública do estado não tem habilitação para lecionar" denuncia o Sindicato dos Professores à Secretaria de Educação do Maranhão (Jornal de Hoje, MA, 04.08.88) (1)

O baixo salário dos professores, mesmo o dos habilitados, é uma das causas principais do fracasso da escola pública. O ex-ministro da cultura Aluísio Pimenta afirma que "nossos professores primários recebem menos que um professor do Haiti, o país mais pobre das Américas (...). É verdade que nós aumentamos o número de salas de aula à custa do salário dos professores e, com isso, a qualidade do ensino caiu assustadoramente. Os professores não têm oportunidade de se reciclar e os baixos salários não estimulam os educadores a se profissionalizarem." (O Estado de S.Paulo, SP, 16.10.87)

A pesquisadora da Fundação Carlos Chagas Elba Barreto insiste que "é necessário também que os professores tenham oportunidade de atualizar seus conhecimentos e uma política que reveja a formação do professor. Onde estão eles sendo formados? Muitos em escolas de fim-de-semana" (idem)

João Antônio Felício, presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

(APEOESP) concorda: "O professor precisa voltar à universidade para conhecer novas metodologias educacionais. A Secretaria precisa pensar em uma política de atualização profissional, para que o professor discuta novas propostas. E as entidades devem participar da elaboração dos projetos".  
(idem)

Os movimentos de professores têm se preocupado não só com reivindicação salarial como também com as condições de trabalho, a merenda dos alunos, novas propostas de educação, etc ...

Durante a 1ª Conferência Nacional de Educação realizada em Brasília de 19 a 23 de julho de 87 e promovida pela Confederação de Professores do Brasil (CPB), os participantes redigiram a "Carta de Brasília". Nela se reflete a maturidade dos professores, o conhecimento das raízes estruturais dos desníveis sociais e a consciência dos limites da escola associada a decisão de luta por uma escola que atenta "em quantidade e qualidade, às necessidades da população escolar".

De 28 a 31 de julho de 1988, realizou-se a 2ª Conferência Nacional de Educação promovida pela CPB. Seus participantes redigem a Carta Documento "Em Defesa da Escola Pública e Gratuita". Lançam nas ruas a discussão sobre a Escola Pública através de cartazes, adesivos e "bottons". O documento "considera que a possibilidade de municipalização do ensino acentuará as desigualdades da escola pública,

reforçará o clientelismo político e fragmentará o processo educacional brasileiro (...) favorável à política de privatização do ensino (...), a exemplo da Campanha Adote uma Escola lançada pelo Governador Orestes Quércia (...) causador de ingerência no ensino público" (Diário do Grande ABC, SP, 05.08.88).

No 22º Congresso Nacional dos Professores, de 7 a 12 de janeiro de 1989 em Campinas (SP) e promovido pela CPB, 2.700 delegados discutiram sobre o projeto para a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Na ocasião foi colocado a público a situação salarial dos professores de todo Brasil e reivindicavam "um plano de cargos e salários que tenha como piso o salário mínimo real indicado pelo DIEESE, calculado com base nas despesas necessárias para a sobrevivência de um trabalhador e sua família. Em dezembro seria NCZ\$ 272,32 para uma jornada de vinte aulas semanais, ou NCZ\$ 2,72 a hora-aula - um aumento de 51% nos holerites dos professores de 2º grau do Distrito Federal, os que têm maiores salários do país, e de 1.713% para os da Paraíba, com os menores salários". (Sala de Aula, S.Paulo, março, 1989).

SALARIO DOS PROFESSORES DE 2º GRAU DAS REDES ESTADUAIS  
VALORES DA HORA-AULA DE DEZEMBRO DE 1988  
FORNECIDAS PELAS DIRETORAS DAS ASSOCIAÇÕES PROFISSIONAIS  
EM CRUZADOS NOVOS (idem)

ESTADO	HORA-AULA	ESTADO	HORA-AULA
Acre	1,75	Paraíba	0,15
Amapá	1,16	Paraná	0,94
Amazonas	0,41	Pernambuco	0,83
Bahia	0,55	Piauí	0,33
Ceará	1,15	R.Gde.Norte	0,50
Distrito Federal	1,80	R.Gde.Sul	0,94
Espírito Santo	1,10	Rio de Janeiro	1,15
Goiás	1,22	Roraima	1,23
Mato Grosso	0,87	Santa Catarina	0,66
M.Grosso do Sul	0,50	São Paulo	0,87
Minas Gerais	1,48	Sergipe	0,82
Pará	0,79	Tocantins	1,22

Os valores Hora-Aula estão abaixo, muito abaixo da metade dos 2,72 cruzados calculados pelo DIEESE, menos o Distrito Federal e o Acre.

Os movimentos pela valorização dos professores têm sido pontilhados de greves e tratados como os demais problemas sociais, isto é, como "caso de polícia".

No Pará, após uma semana de greve, "nove professores e cinco soldados da Polícia Militar saíram

feridos do confronto" (Jornal do Brasil, RJ, 14.04.89). Após um mês de paralisação, o governador Hélio Garcia (MG) demitiu 62 diretores que apoiaram os grevistas. Em protesto, dois professores e dez religiosos entraram em greve de fome. O "Culto Ecumênico de apoio ao movimento grevista (...) foi reprimido por um pelotão de 400 policiais que usaram cães e cavalaria" (AGEN, SP, 19-05-88).

Na Bahia, 60 mil professores da rede estadual ficam 41 dias em greve e 3.500 da rede municipal ficam 60 dias em greve. Os "professores da rede estadual continuam recebendo salários abaixo do mínimo. (...) A Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB) visitou cidades, durante mais de dois meses, "promoveu encontros, debateu com professores (...) e decidiu que a hora é de dar continuidade ao processo desencadeado no início do ano. A necessidade da retomada das discussões ficou mais evidente durante o Congresso Estadual realizado em Itabuna entre os dias 9 e 13 passados, e que contou com a participação de quase 3.000 pessoas" (A Tarde, BA, 30.08.88) (1). Em fins de setembro inicia-se o terceiro movimento grevista do ano. Os professores continuam recebendo menos que o salário mínimo. Três milhões de alunos ficam sem aula na Bahia.

No Maranhão, a diretoria da Associação de Professores do Estado do Maranhão (APEMA) reivindica do Governador Epitácio Cafeteira solução para o problema "do veto às vantagens intituídas pelo estatuto do magistério".

Como na Bahia, o salário dos professores é inferior ao salário mínimo; "foi denunciado que no município de Timon existem, nomeados, dois mil professores enquanto ali existem apenas 18 salas de aula".

Em maio, os professores negociaram com o governador Epitácio Cafeteira que concedeu 100% sobre o salário de dezembro, mas nem assim se atingiu o salário mínimo. Em Araiõeses (MA), o salário dos professores municipais equivale a 0,38% do piso nacional de salário, conforme denúncia feita pelo Tribunal de Contas.

As lutas dos professores do Maranhão pode ser resumida pela Carta Aberta endereçada pela APEMA ao governador.

Na Paraíba, os alunos das escolas estaduais saíram em passeata portando cartazes e se postaram à entrada da Assembléia Legislativa para exigir o piso salarial dos professores. Outra reivindicação dos professores é a eleição direta para diretores de escola. No Dia do Professor não houve festa porque o salário percebido é inferior ao mínimo. O 7º Congresso Estadual do Magistério (da Paraíba) decidiu pela criação de seu sindicato transformando a "ANPEP" em Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba, englobando não só os professores, mas técnicos, orientadores, merendeiras, enfim todo o pessoal que trabalha em educação no Estado" (Correio da Paraíba, PB, 04.12.88) (1) com a sigla

SINTEP (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba).

Em Pernambuco, os professores da rede estadual ficaram 50 dias em greve nos meses de abril e maio de 87. Em 88, 450 mil crianças da Grande Recife não iniciaram as aulas. Após 46 dias de greve, também os professores municipais e particulares aderiram aos estaduais. Após 54 dias, findou-se a greve comandada pela Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE), dando início ao ano letivo.

No Piauí, o governador do estado pediu ao Supremo Tribunal Federal a anulação do estatuto do magistério aprovado pela Assembléia Legislativa. Em protesto, os professores ficaram em greve 42 dias em 87. No ano seguinte, 150 professores se postaram diante da Secretaria de Educação para reivindicar plano de carreira e reajuste salarial. "O Secretário de Segurança do Estado, Coronel Reinaldo Mendes, agrediu com uma cotovelada na boca, a professora Lujan Miranda e arrastou o secretário-geral do Sindicato dos Professores da rede particular de ensino". (Folha de S.Paulo, SP, 24.03.88)

No Rio Grande do Norte, várias greves pipocaram no interior. O salário é inferior ao mínimo. Devido à greve, o prefeito de São José de Mipibu demitiu a metade dos professores do município. Em maio de 87 houve uma paralisação de 22 dias porque o Supremo Tribunal Federal desvinculou os vencimentos dos professores do salário mínimo.

Em 88, a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte (APRN) lançou a Campanha SOS/Educação convocando professores, alunos, pais e funcionários para debater a questão da escola. A greve de início de outubro foi mal avaliada, confessou o Governador Geraldo Melo: "Quando a greve acabou (...) é que percebemos o nosso erro (...). Poucos dias depois, os professores demonstraram que nós estávamos errados". (Tribuna do Norte, RN, 31.12.88) (1)

Em Alagoas (SE) a Fundação Educacional de Maceió (órgão da prefeitura) teve 42 dias de greve em 87 logo no início do ano.

No Ceará, em fevereiro de 87, os professores da prefeitura de Fortaleza não recebiam salário há seis meses. "Cerca de trezentos professores municipais de Fortaleza, a maioria mulheres, prenderam (...) em seu gabinete o Secretário da Educação Manoel Couto (...) e uma placa foi fixada fora: "o secretário está como refém". (Folha de S.Paulo, SP, 02.04.87) O secretário foi libertado somente após a liberação do pagamento dos professores. Ficou como refém 48 horas. Em 1988, os atrasos no pagamento continuaram.

No Espírito Santo, os professores estaduais há 58 dias em greve decidiram pela continuidade até que uma das quatro propostas apresentadas pela União dos Professores do Espírito Santo (UPES) seja atendida. (A Gazeta, ES, 07.11.88) (1)

Em Minas Gerais, o governador Newton Cardoso mandou a Polícia Militar para reprimir as manifestações dos professores. "No início da passeata, oito mil pessoas já tomavam conta da Praça 7. Foi a maior manifestação feita no centro de Belo Horizonte desde a "Manifestação dos 20 mil pela Educação" na greve de 86 (...). A multidão resistiu (...) a Polícia Militar (...) partiu para a violência" (VTE Informa, MG, abr/mai, 1987) (1). A prisão de grevistas, estudantes e deputados e a demissão de 46 funcionários ampliou ainda mais a greve que durou 71 dias, sendo que 300 grevistas acamparam durante um mês na Assembléia Legislativa.

Em Uberlândia (MG) "os professores da rede estadual ocuparam o prédio da Delegacia Regional de Ensino" (O Estado de S.Paulo, SP, 03.06.87). Em Contagem, após 36 dias de greve, 1.450 professores decidiram entrar em greve de fome.

No Rio de Janeiro, a greve de 87 teve a participação de alunos e mães que pediram negociação do prefeito Saturnino Braga e se manifestaram com faixas e cartazes, contra a morosidade do prefeito. Os professores estaduais ficaram 69 dias em greve e os municipais 77 dias: foram 130 mil professores.

Em 1988, os professores do Estado do Rio, no 11º dia de greve, sofreram repressão policial durante uma manifestação. Houve apreensão de aparelhos de som e de ônibus de grevistas. A Polícia Militar cercou o Palácio da Guanabara

temendo a gigantesca concentração de professores na Praça. Foram distribuídos cravos brancos para os policiais e o presidente do Centro dos Profissionais da Educação (CEPE) apelou para o comandante do 2º Batalhão da PM para que o governador recebesse os manifestantes. A greve continuou por 23 dias e o Secretário da Educação Rafael de Almeida Magalhães antecipou o recesso escolar. A greve foi retomada após o recesso e a repressão da PM deixou 34 feridos e os moradores das circunvizinhanças do Palácio revoltados. Os manifestantes conseguiram romper o bloqueio policial. Após 79 dias de greve, pais e alunos começaram a se manifestar contra a greve. O Secretário da Educação abre inscrições para os professores que quisessem substituir os grevistas. A greve durou 90 dias. Os professores municipais ficaram 98 dias de greve.

No município de São Paulo, em 1987, os professores e demais funcionários ficaram 16 dias em greve. O Prefeito Jânio Quadros demitiu 1.956 funcionários, inclusive um falecido há um ano. Dos 2.781 funcionários indiciados nos processos administrativos pelo prefeito, 2.700 são professores. Alunos e familiares participaram de protestos nas escolas contra a demissão de professores. O prefeito ameaçou fechar as escolas.

Os professores estaduais também entraram em greve pelo gatilho salarial negado pelo governador Orestes Quécia. Os deputados Fernando Lessa, Guiomar Nano de Mello e

Eny Galante, todos do PMDB, foram coniventes com o governador Quercia. A Assembléia Legislativa votou a favor do gatilho e os funcionários, após 16 dias, voltam ao trabalho. Quercia ameaça os deputados do PMDB: "dificilmente conseguirão empregar afilhados no estado de São Paulo" (O Estado de S. Paulo, SP, 23.05.87).

Em Ubatuba (SP), após 17 dias de greve pelo gatilho, 36 professores são demitidos.

Em 1988, o funcionalismo estadual entra novamente em greve. Quercia isola o palácio com 680 policiais, inclusive tropa de choque, cavalaria e cães. No mesmo dia os funcionários da educação, apesar dos 500 policiais, abraçam o prédio da secretaria da educação e vão com os deputados Fernando Lessa e Guiomar Nono de Mello. Dois dias depois os servidores lotam a Praça da Sé e decidem pela continuidade da greve. Nunca um governador foi tão ridicularizado quanto Quercia neste dia. Apareceu uma caricatura sua fantasiada de baiana. O Secretário da Educação, Chopin Tavares de Lima, não foi poupado quando afirmou que "o governador não negocia com funcionários em greve". Os grevistas cantavam: "A coisa está ficando feia/ o chupim diz que não negocia/ secretário aprenda a falar/ quem sabe, então, depois, possa nos criticar/ Ah, chupim assim vai mal/ você precisa é entrar para o Mobral" (O Estado de São Paulo, SP, 04.03.88). Após 32 dias de greve, contra a própria declaração de não negociar com grevistas, Quercia resolve se

antecipar "à assembléia programada para as 15 horas em frente ao Palácio dos Bandeirantes e já proibida pelo Secretário de Segurança Pública Luís Antonio Fleury Filho, o governador autorizou a ampliação da gratificação de produtividade por hora-aula" (O Estado de S.Paulo, SP, 13.03.88). Após 34 dias de greve e com a promessa de aumento de 18% os professores encerraram a greve.

Em seguida, os professores aposentados fazem manifestação contra a discriminação de que foram vítimas: o aumento de 70% e o reajuste de 18% só foi dado aos professores em exercício. A professora que portava o cartaz da caricatura de Quêrcia foi perseguida e 94 outros professores tiveram que responder à inquérito policial. Alunos e população se manifestaram em solidariedade para com os professores com uma nota de repúdio em que constava o seguinte trecho: "atitude arbitrária do governador que, em vez de instaurar inquéritos contra os responsáveis pelo roubo de milhões no BANESPA e pelo escândalo da 'raspadinha' na Caixa, investe contra os professores" (O Estado de S.Paulo, SP, 02.06.88).

A 23 de setembro do mesmo ano, nova greve é deflagrada. Cinco dias após, os demais funcionários do Estado aderem à greve dos professores. "Ajudados por motoqueiros da Polícia Militar e por funcionários do DSV, chegaram até a Praça da República onde se juntaram à assembléia dos professores" (O Estado de S.Paulo, SP, 28.09.88).

Várias denúncias de corrupção e de malversação das verbas públicas foram levantadas contra o governador Orestes Quêrcia. As acusações continuam não sendo averiguadas, pelo contrário, são arquivadas. O governador promove ainda a importação de equipamentos de Israel, sem licitação e a preços super faturados. São 310 milhões de dólares em equipamentos para a Secretaria de Segurança Pública (sob o comando de Luís Antonio Fleury Filho) e para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (dirigida por Alberto Goldmamm).

Apesar das denúncias, em abril de 89, o governador assina uma autorização para a ampliação das importações de equipamentos. O sub-procurador-geral da República "Cláudio Fonteles disse que as investigações feitas pela Procuradoria da República de São Paulo apuraram material demonstrando que os equipamentos importados tinham similares no Brasil e 'existem notícias de superfaturamento nos preços dos equipamentos' (...) as perspectivas são de que houve falsificação, estelionato, corrupção passiva e prevaricação" (Folha de São Paulo, 31.10.92). Várias outras acusações pesam sobre o ex-governador e seus assessores. Alfredo Almeida Júnior foi alvo de várias denúncias quando esteve na presidência do Metrô, da SABESP, da CPFL e da Eletropaulo.

Em Curitiba (PR), 54 mil crianças ficaram sem aula durante 25 dias em 87. Os professores estaduais do Paraná desde novembro de 87, tentam negociação com o

governador Alvaro Dias. Em Londrina, quase todos os diretores de escolas aderem a greve dos professores. (Folha de Londrina, PR, 05.08.88) (1). 60 mil professores decidiram pela greve no dia 05 de maio. No dia 17, mais de mil professores comparecem à Assembléia Legislativa, portando faixas e cartazes. As associações de pais também se manifestam pedindo ao governador que volte a negociar. "Mais de 300 professores mantêm uma vigília permanente na Assembléia Legislativa, pernoitando nas galerias" (Gazeta do Povo, PR, 21.08.88) (1) Três mil pais e profesosres saíram em passeata e se juntaram aos professores acampados.

Uma manifestação em frente à sede do governo e a Assembléia foi violentamente reprimida pela Tropa de Choque e pela Cavalaria, resultando em dezenas de professores feridos. "Jamais na história da vida curitibana, foi presenciada tamanha violência" (Jornal do Estado, PR, 31.08.88) (1). A greve durou 47 dias, sem resultados salariais.

No Rio Grande do Sul mais de 25 mil professores estaduais votaram pela greve, no dia 10 de abril de 87, que durou 96 dias. Em outubro, após uma greve de 9 dias, o Governador Pedro Simon concedeu 96% sobre o salário de setembro, mas no dia 19 de outubro 17 mil professores rejeitaram os 70% que o governo então ofereceu contra os já prometidos 96%.

Em Santa Catarina, no dia 21 de maio de 87, 73 mil funcionários entram em greve porque só receberam o gatilho de janeiro. Após 43 dias de greve, os manifestantes sitiaram o Governador Pedro Ivo em seu palácio, de onde "só conseguiu sair ontem para cumprir um compromisso em Brasília com três horas de atraso. E assim mesmo porque 300 homens do Batalhão de Choque da Polícia Militar entraram em ação para dispersar 500 manifestantes que bloqueavam todos os acessos do prédio" (O Globo, RJ, 07.07.87).

No Distrito Federal, 5 mil professores da Fundação Educacional fazem uma paralisação de mais de um mês. Voltaram às aulas (05.05.87) mas ficaram em "estado de greve" porque em 86 o governador prometeu "o plano para janeiro, mas isto não foi verdade" (Correio Braziliense, DF, 05.05.87). O governador ameaçou com a penalidade de "advertência" e ordenou à Polícia Militar que desarticule os piqueteiros. Como a greve prosseguiu, ameaçou com demissão. No dia 16 de maio os professores decidiram voltar às aulas mas exigiram a volta dos 19 diretores de escolas exonerados, o plano de cargos, a eleição dos diretores, a proposição de um delegado para cada 10 escolas.

Em novembro/87, 27 mil trabalhadores da educação, não aceitando os 25% propostos pelo governador deflagram nova greve. Após três dias de paralisação, conseguiram 40% e voltaram ao trabalho.

Em março de 88, 300 mil alunos da Fundação Educacional ficam sem aulas. 17 mil grevistas reivindicam 112% mas o Secretário da Educação do DF só propõe 49,63%: outra exigência do professorado é o plano de cargos e a eleição de diretor em lista una e não tríplice (além da não exigência do curso de administração escolar)". Achamos que qualquer professor pode vir a ser diretor do colégio em que trabalha". (Correio Braziliense, DF, 25.09.88) (1).

Em novembro, os 17 mil professores entram de novo em greve durante 13 dias. A maior mobilização ocorreu entre os dias 9 e 17 de dezembro com eleição dos diretores das escolas: pais, alunos, professores, funcionários, todos votaram. A exoneração do diretor só pode ocorrer após um plebiscito. O eleito, mesmo não tendo curso de administração escolar, tomará posse comprometendo-se a cursá-lo.

Em Goiás, logo no início do ano os professores ficam três dias paralisados em "protesto contra o descaso com que o governo vem tratando a questão do piso salarial para o magistério". (O Popular, 60, 11.02.87) (1). Milhares de professores estão trabalhando sem contrato de trabalho e são intitulados "pró-labore". Desde outubro de 86, durante uma greve de 50 dias, o governo assumiu o compromisso de atender à reivindicação do piso salarial exigido pelos professores. Entretanto, em março tudo ainda estava na estaca zero e ainda o governador tenta modificar regras para eleição dos diretores. O presidente do Centro dos Professores de Goiás

(CPG) afirmou que o governador "tem como objetivo único assegurar nos cargos de diretores um grande número de mulheres de prefeitos e cabos eleitorais do PMDB, embora traga disfarces como o da extensão do voto aos alunos maiores de 12 anos" (O Popular, 60, 28.03.87) (1).

Professores estaduais do município de Piranhas também fazem paralisação de três dias em protesto pelos três meses de atraso no pagamento. Em todo interior do estado, as escolas estão fechadas. No dia 03 de abril de 87, 60 mil professores da rede estadual entram em greve reivindicando o pagamento dos salários atrasados desde janeiro e a manutenção do calendário de eleições dos diretores das escolas; decidem participar da greve geral dos servidores marcada para o dia 09. Ao mesmo tempo os professores "pro-labore" decidiram ir ao Ministro do Trabalho, Almir Pazzianoto, expor a situação funcional em que se encontravam: são 10 mil servidores pró-labore com seus pagamentos atrasados desde agosto e outubro do ano anterior. Eles reivindicam concurso público.

Os estudantes vão até ao Secretário de Educação pedir para que atenda os professores para que não fiquem sem aulas.

Em setembro de 88, estoura nova greve com passeatas, encenações e "manifestação dos professores que acabou virando festa de protesto contra a crise educacional vigente, reunindo cerca de 6 mil pessoas" e com apoio da população" (Diário da Manhã, 60, 21.09.88) (1). "Tenho mais é

que apoiar meus professores, pois sendo office-boy recebo mais que uma professora minha" declara um aluno da 6ª série.  
(idem)

Durante o Congresso Unificado dos Trabalhadores da Educação, ficou decidida a formação provisória do Sindicato dos Trabalhadores na Educação do Estado de Goiás (SINTEGO). "Foi formada uma diretoria colegiada composta pelos atuais diretores do CPG, Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO) e Associação dos Supervisores Educacionais de Goiás (ASSUEGO). (...) As entidades, como CPG, AOEGO e ASSUEGO, continuarão existindo enquanto forem necessários para dar sustentação ao novo sindicato" (O Popular, GO, 01.12.88).

A maior greve de professores do Estado de Mato Grosso do Sul durou 32 dias e atingiu 95% recebendo apoio da comunidade. Mais de 20 mil compareceram às manifestações nas principais avenidas de Campo Grande. Conseguiram a aprovação do Estatuto do Magistério pela Assembléia Legislativa.

A Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul promoveu a 1ª Conferência Estadual de Educação. "A categoria pretende lutar por uma educação séria, capaz de transformar o atual sistema de ensino que é considerado autoritário e discriminatório", afirmou a Presidente da FEPROSUL, Elza Aparecida. (Correio do Estado, MS, 18.06.88)

(1)

Após 21 dias de greve, o movimento ganha adesão dos professores ainda não em greve e que não receberam o salário de julho (02.09.88). Com relação ao Secretário de Educação do Estado, "a imprensa já o está chamando de Jânio Quadros (...) quando vai à imprensa é só para botar culpa no diretor ou no professor" (Quadro Verde, MS, out/85) (1)

## 2) Considerações

Destas e de outras notícias veiculadas ultimamente sobre educação, não se pode negar que houve uma ampliação no atendimento nas escolas públicas. Entretanto, é preciso admitir que os mais penalizados foram os professores e alunos: prédios precários sem manutenção necessária, falta de equipamentos, aumento do número de turnos (e conseqüentemente diminuição de horas aula), salários aviltantes, autoritarismo.

Segundo Miguel Gonzalez Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais, "professores, e não o estado, mantiveram a educação em evidência" ("Aconteceu" especial, nº 19, CEDI, SP, 1990, p.155).

Nos anos 60 e 70, houve iniciativas de reformas educacionais através dos governos. Embora a questão da educação tenha sempre sido anunciada como preocupação dos governos desde 1803, na verdade não passava de discursos. O Ato Adicional de 1834 transferiu qualquer preocupação com o ensino elementar para as prefeituras que, efetivamente, não tinham interesse pela educação formal porque as elites sempre tiveram seus preceptores que formariam os futuros médicos, engenheiros, advogados.

Toda vez que se instala uma crise política, surge nos meios oficiais uma preocupação por reforma educacional. Aliás, já é tradição no Brasil que as reformas apareçam, conforme o Professor Evaldo Amaro Vieira, para desmobilizar a população. (Conferência proferida na Fundação para o Desenvolvimento da Educação em 1988). Assim também ocorre quando o governo coloca em evidência o ensino profissionalizante.

A busca de se manter no poder a qualquer custo, leva os governantes a desarticular as organizações populares em torno da educação, buscando anunciar reformas.

Vejam os:

- 1879 - Reforma Leônicio de Carvalho
- 1890 - Reforma Benjamin Constant
- 1901 - Código Epiácio Pessoa
- 1911 - Reforma Rivadávia
- 1915 - Reforma Carlos Maximiliano
- 1925 - Reforma Rocha Vaz e Luiz Alves
- 1931 - Reforma Francisco Campos
- 1942 - Reforma Capanema
- 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- 1969 - Reforma Universitária precedida pelo Ato Institucional nº 5 de 13/12/68.
- 1971 - Reforma de Ensino de 1º e 2º grau.

Assim, "o professor passa a se preocupar com o modo como a reforma vai funcionar, a interpretar as

legislações da reforma, em vez de pensar na vida mesma", afirma Evaldo Amaro Vieira na referida conferência.

A partir de 1980, com o arrefecimento das forças ditatoriais, os movimentos sociais brotam aos milhares. Reivindicam moradia popular, direitos trabalhistas, melhores salários, esgoto, equipamentos sociais, como creche e escola, etc..

Os professores se organizam, então, para reivindicar melhores condições de trabalho e mais vagas para as crianças, incorporando as reivindicações da população. Para melhor atender a população se organizam para discutir que tipo de escola interessa à população. As associações de professores passam a contemplar em suas discussões a questão da escola pública e popular. A luta pela eleição direta dos diretores de escola e a reestruturação das Associações de Pais e Mestres (APM) refletem a preocupação pela democratização das instâncias de poder.

A participação de alguns educadores nos movimentos da Anistia, das comissões de Justiça e Paz, de Direitos Humanos, das Comunidades de Base, e outros movimentos sociais, amadureceram-nos para uma visão mais abrangente da Educação. "Esse papel político exercido pelos professores dá a seu movimento uma qualidade nova", afirma Miguel Gonzalez Arroyo. ("Aconteceu" especial nº 19, CEDI, SP, 1990, p.155)

As reformas impingidas pelos governos naO contemplavam os anseios da maioria dos professores e alunos, "a grande maioria dos profissionais da instrução elementar e média apenas participava na execução das reformas e das diretrizes pedagógicas vindas do estado ou da elite educacional e intelectual", continua Miguel G.Arroyo.

O aumento significativo de associações de professores (do fundamental, médio e superior) é a tônica da década de oitenta. A participação dessas associações em lutas mais amplas e a necessidade de respaldo popular ampliou a visão dos professores. A mudança é, pois, mais de ordem qualitativa. As organizações de professores não se limitaram à luta por melhores salários apenas, mas também para incorporar o atendimento aos anseios da população e para integrar-se às lutas mais amplas dos trabalhadores e suas famílias. O fato dessas associações, no desenvolvimento de suas lutas, assumirem um caráter mais nacional, (superando o fragmentarismo das lutas localizadas), fez com que se articulassem em sindicatos amplos com peso nas negociações salariais, na elaboração dos estatutos do magistério, na reorientação pedagógica, nas discussões do Projeto de LDBN, nos trabalhos da Constituinte, etc..

Vários líderes dessas associações se elegeram vereadores e deputados.

Durante os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, as organizações educacionais apresentaram

sugestões, emendas e, sobretudo, pressionaram para que os artigos concordantes com os interesses da escola pública fossem aprovados. Articulou-se um grande movimento intitulado Forum em Defesa da Escola Pública. Os professores fizeram frente ao "lobby" formado pelas oito famílias que dominam os meios de comunicação de massa que pretendiam que a Constituição desse tratamento privilegiado ao "ensino a distância", isto é, ao ensino através de rádio e televisão.

A defesa da destinação de 18% dos recursos da União, e de, pelo menos, 25% dos estados e municípios para a educação reflete bem o fortalecimento das associações de profesosres. Os constituintes não conseguiram se safar da perseguição dos professores que, através de seus representantes, estiveram constantemente em Brasília pressionando para que os interesses da educação fossem claramente contemplados na Nova Carta Magna.

Embora os discursos oficiais tentassem escamotear as relações mercantis através de apelos cívicos, as notícias veiculadas através da imprensa (principalmente alternativa) dão conta da conquista de uma consciência mais clara dos professores com relação à exploração do trabalho de que são vítimas: estatuto do magistério, plano de cargos e salários, INPC, gatilho, URP, ganho real, hora atividade, 13º salário, ... As lutas dos professores ao assumirem um caráter nacional tomam uma configuração do coletivo que ultrapassa as separações entre professores municipais, estaduais, federais

e ate particulares. A incorporação dos funcionários não docentes em sua organização como é o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), representa outro grande avanço. Os educadores descobriram-se como trabalhadores.

A elevação dos "padrões de remuneração do magistério" e o "piso salarial nacional" estão contemplados na declaração dos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização. Este Congresso teve a peculiaridade de não ter se realizado a partir de uma convocação oficial. Educadores comprometidos com a causa da Alfabetização no Brasil, através de uma articulação informal (GETA) se convocaram durante um ano e meio, preparando o evento em seus locais de trabalho, promovendo encontros regionais, conquistando espaço na imprensa, ouvindo a população, relacionando-se com organismos não governamentais, congregando todas as entidades que se propuseram a assumir a causa da educação, mais especificamente, da alfabetização.

Alguns professores (participantes e organizadores do CBA, haviam participado de manifestações onde sofreram repressão policial, desrespeito dos patrões e discriminação por parte da grande imprensa. Apesar dos aspectos negativos, não se pode negar a experiência e consciência aí obtida que culminou na transformação da Confederação de Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), que reflete uma

visão mais ampla da questão da educação como direito do cidadão e a necessidade da educação escolar pública atender aos interesses da maioria.

Os educadores passaram a não mais aceitar as "reformas" elaboradas nos gabinetes, mas iniciaram um movimento de ampla articulação com os movimentos sociais populares e incorporaram em seus planos de curso os anseios aí detectados. Assim, foram se aperfeiçoando, repartindo o seu saber com a população e incorporando o saber da comunidade, reformulando os próprios pontos de vista à luz das necessidades e da contribuição da mesma. Distanciando-se dos decretos das reformas de gabinete e aproximando-se dos movimentos sociais, descobriram a importância da contribuição das metodologias da "educação informal" que lá se desenvolviam e concluíram pela caducidade dos métodos tecnicistas e dogmáticos. Descobriram "o papel da sociedade como educadora do educador" (Pinto, 1987:108).

Os passos dados são irreversíveis. Após essas descobertas, não é mais possível aceitar os cursos de aperfeiçoamento, de reciclagem, de formação, com duração de uma semana, através de textos prontos, sem oferecer condições para que a educação aconteça como acreditam que deva acontecer.

Os professores descobriram que certas categorias (mesmo que seus membros não sejam escolarizados) já conseguiram garantias trabalhistas que eles próprios estão

ainda buscando, num confronto renhido com os detentores do poder mesmo que por via eleitoral. Descobriram que são vítimas da manipulação e que são lembrados só nas campanhas eleitorais e para executar reformas com as quais discordam. (Em anexo "Um breve histórico de conquistas: APEOESP).

O movimento pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional necessitou de muita pressão, negociação, fiscalização. O assalto do lobby da educação à distância e a pressão das escolas particulares, notadamente dos cursinhos pré-vestibulares foi dos mais agressivos. O Forum em Defesa da Escola Pública conseguiu congregiar todas as entidades de professores de escolas públicas do ensino de 1º grau, 2º grau e universitário. O movimento tem enfrentado uma luta árdua e ultimamente foi surpreendido pela apresentação de um substitutivo ao projeto Jorge Hage (defendido pelas entidades de educadores) pelo senador Darcy Ribeiro! A Luta já entrou no seu quinto ano, mas a Câmara já sabe que os educadores estão controlando.

A participação ampla, por parte dos professores, nas iniciativas de distribuição do conhecimento por parte das universidades (cursos de extensão, conferências, congressos, seminários, ...) revelam o grande interesse por uma formação intelectual mais sólida.

Enfim, os professores descobriram a vida, uma vida em constante ameaça na luta entre opressor e oprimido, capital e trabalho. Buscam, pois, a construção coletiva de uma escola pública, democrática que atenda os interesses da maioria.

**NOTAS:**

- (1) As notícias de imprensa referentes aos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro foram por nós coletados. As demais tiveram como fonte o dossiê organizado pelo CEDI: "Aconteceu" especial, nº 19, 1990.
- (2) A segunda parte do enunciado da Tese E do CBA versa sobre a pesquisa em alfabetização. Conforme Magda Becker Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, a Alfabetização tem sido objeto de poucas pesquisas nas Universidades. Esta dissertação tenta colaborar para o preenchimento desta lacuna.

#### 4.3. PARTICIPAÇÃO CONJUNTA DE GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL

Este item foi assim enunciado pelos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização:

Garantir participação conjunta de governo e sociedade civil na definição de princípios e diretrizes da política nacional de alfabetização.

"O governo federal não deve impor à sociedade civil um programa de alfabetização". Assim se declararam os participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização.

Analisando as várias campanhas de alfabetização de iniciativa do Ministério da Educação, verificamos que todas se direcionavam aos adultos. No entanto, não houve programas permanentes que garantissem o êxito. Aos anúncios veementes, não se seguiu significativa dotação de recursos e o desencadeamento de ações correspondentes. Não seria de se estranhar, pois, que os índices de analfabetismo na população adulta não lograssem recuar.

Apenas o Plano Nacional de Alfabetização (1964) garantiu a "participação conjunta de governo e sociedade civil". Já estava em atividade quando se pensou no seu lançamento oficial que não ocorreu devido ao golpe de 64. Fica demonstrado que nunca houve vontade política que a

sociedade civil participasse das campanhas de alfabetização. A única exceção (o PNA de 64) foi abortada antes mesmo do lançamento.

A substituição do PNA ocorreu em 1967 pela instituição do MOBREAL (que só começou a funcionar de fato em 1971) cujo projeto político era exatamente o oposto da PNA: autoritário, impopular, com o objetivo de se opor aos movimentos de incentivo à cultura popular, em vigorosa oposição à Pedagogia do Oprimido. Depois de consumir substantivos recursos e ser mergulhado em sucessivas denúncias de manipulação de dados e malversação de verbas, foi extinto para ser substituído pela Fundação Educar que também não garantiu a "participação da sociedade civil na definição dos princípios e diretrizes da política nacional de alfabetização". No entanto, tentou incorporar conceitos de alfabetização menos preconceituosos e financiou, em parte, alguns programas de iniciativa de movimentos sociais populares.

No fim da gestão do Presidente Sarney, a Fundação Educar já deixara de repassar verbas para os municípios e projetos conveniados. Já fazia dois anos que isto ocorria quando o Presidente Collor, logo após sua posse, a extingue sem nenhuma consulta a sociedade civil.

Essas experiências levaram os participantes do CBA a reivindicar a participação na política nacional de alfabetização.

Desde o início, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado às vésperas do CBA, provocou desconfiança, de um lado pela experiência dos programas anteriores, de outro lado, pelos procedimentos do Presidente que sempre se direcionaram contra os interesses das camadas populares. Já no primeiro dia do CBA, na mesa-redonda sobre Política Nacional de Alfabetização, a Secretária Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação, Ledja Austrillino da Silva, pronunciou-se revelando a disposição do governo em ouvir a sociedade civil e não pretender baixar um pacote de gabinete: "não é um produto acabado que o governo entrega à sociedade" (GETA, 1990:8). Ela afirmou ainda que o programa seria concebido e avaliado pelas assembleias municipais, estaduais e nacional que foi o que propôs a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, em 1989. Entretanto, o PNAC propõe apenas que os municípios elaborem um plano de ação. Ao discurso da Secretária Nacional de Educação Básica, Gilda Poli, representante do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) declarou que Alfabetização não combina com recessão e que "um programa sério deve conciliar política econômica com o projeto de alfabetização; afinal, os maiores índices de analfabetismo estão situados em áreas de carência econômica" (fita K-7 de abertura do CBA). A reação da Secretária Nacional foi veemente; irritada, ela respondeu: "Ela não está falando em nome do CONSED, e sim de sua Secretaria".

Instalou-se um clima de tensão e a Secretária Nacional, muito contestada pela platéia de quase três mil participantes, foi alvo de um início de vaia.

Com a realização do CBA, o GETA conquistou legitimidade junto aos educadores. O decreto presidencial que criou a Comissão do PNAC incluiu o GETA. Entre as pessoas consideradas pelo MEC "personalidades de notórios conhecimentos em programas de alfabetização" estava incluída Sônia Kramer que solicitou, por escrito, a retirada de seu nome da Comissão, visto não ter sido consultada. O GETA também não foi previamente consultado. A Comissão foi criada pelo decreto 99.519 e seus membros tomaram conhecimento pelo Diário Oficial. Vários deles já tinham sido nomeados pelo Presidente Sarney.

O GETA se posicionou, a princípio, com desconfiança com receio de que o PNAC se constituísse em mais uma campanha demagógica, de cunho eleitoreiro, apenas para causar um impacto propagandístico semelhante ao plano econômico que foi decretado às vésperas da posse pelo Presidente Collor. O GETA encarou o lançamento do PNAC como uma tentativa de impressionar os organismos internacionais, sobretudo UNESCO e UNICEF. Entretanto, após longas considerações e consultas a seus membros, decidiu assumir uma posição de apoio crítico. Os números que representam a magnitude do analfabetismo no Brasil empurraram o GETA a tentar uma colaboração. A disposição do PNAC de eleger os

representantes municipais, estaduais e nacional pareceu que garantiria o estabelecimento de critérios democráticos de destinação de recursos. A participação do GETA poderia oportunizar o controle dos recursos pela sociedade e contribuir com o PNAC na definição de seus princípios a partir do conhecimento acumulado pelo GETA a respeito da Alfabetização. Com as diretrizes emanadas do CBA (que são objeto desta dissertação), o GETA se dispôs a colaborar na elaboração do PNAC participando das Comissões Nacional e Estadual do mesmo.

Na primeira reunião da Comissão Nacional realizada a 27 de novembro de 1990, foi questionada a composição da executiva da CPNAC que era formada, antes mesmo da instalação do CPNAC, por três representantes da Secretaria Nacional de Educação Básica do Mec (SENEB), três da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e três do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Apesar do questionamento não houve alteração. No mesmo dia, o Boletim do MEC publicara uma medida do Presidente que extinguiu o recolhimento do salário-educação deixando que as empresas o utilizassem da maneira que lhes conviesse. Além disso, o Ministério da Educação estava desrespeitando o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição (que o obrigava a destinar 50% dos recursos para a universalização da educação básica e superação do analfabetismo) destinando 80% de seus recursos para o ensino universitário. Os membros da Comissão do PNAC redigiram uma

carta do Ministro Chiarelli reivindicando a adoção de medidas enérgicas imediatas, sendo que alguns membros condicionaram a continuidade da participação ao atendimento às reivindicações da referida carta. Discutiu-se também sobre a realização da Conferência Nacional de Alfabetização.

Nos dias 29 e 30 de janeiro foi realizada a segunda reunião em que já se falava da realização da Conferência Internacional de Alfabetização. A CPNAC se pronunciou expressando o equívoco da realização de um evento internacional antes do nacional e ainda mais, porque meses antes já ocorrera um deste mesmo teor. Ficou também decidido que seria formada uma equipe de assessoria de especialistas sobre financiamento da educação.

No dia seguinte, o Presidente sancionou a lei 8.150 que facultava a aplicação do salário-educação em títulos do Tesouro Nacional. Quanto à violação do artigo 60 anteriormente referido, o Ministro apenas alegou dificuldades de cumprir o Dispositivo. Dias após assinada a lei, a secretária da SENEb, Ledja Austrillino da Silva, presente a reunião sobre a alfabetização em Limeira (SP), interpelada por membros do GETA, revelou desconhecer tais medidas. Isto revelou o descompasso entre as medidas do Ministro e do Presidente com relação a seus secretários. Havia uma disputa entre as forças políticas de Alagoas e do Rio Grande do Sul, estado em que o Ministro Chiarelli pretende disputar o governo em 94.

A terceira reunião ocorreu no dia 21 de fevereiro com a decisão de realizar a Assembléia Brasileira de Alfabetização em duas etapas: a primeira para discutir as propostas emanadas pelas Assembléias Estaduais e definir os princípios e diretrizes do Plano de Ação nos dias 18, 19 e 20 de abril. A segunda etapa, em agosto, com a Assembléia Brasileira de Alfabetização para promulgar a Declaração Nacional sobre Educação Básica e estabelecer o Plano de Ação para a década de 90. Participariam 10 representantes de cada estado indicados pela respectiva Comissão Estadual, 30 representantes de universidades com trabalhos em Alfabetização e 30 representantes dos movimentos populares não governamentais envolvidos com a alfabetização e indicados pela Pro-Central de Movimentos Populares, a CPNAC, representantes dos organismos internacionais, representantes da CGT, CUT, ABI, OAB, CNBB, ANDES, USI, CNTE, UNE, Comissão de Educação do Senado e da Câmara e representantes do corpo técnico do MEC: num total de 400 participantes.

Em abril de 1991, o GETA fez uma avaliação crítica do PNAC e resolveu publicá-la. Concluiu pela ambigüidade da atuação do PNAC apesar do apelo à participação da sociedade. Motivo: procedimentos clientelistas do governo federal. O Ministério da Educação adotou um calendário atropelado que aparentava sintonia com a urgência de medidas para superar o analfabetismo, mas a falta de dotação orçamentária impediu que as assembléias se concretizassem e que as comissões nacional e estadual pudessem tomar as

iniciativas que a função que a elas cabia exigiam. Enquanto, malgrado essas dificuldades, as comissões se esforçavam para elaborar critérios e documentos, o MEC baixava portarias e distribuía recursos contrariando os próprios discursos do PNAC.

Em setembro de 1990, por ocasião da 23ª Reunião da UNESCO, o Banco Mundial revelou que aplicaria 6 bilhões de dólares em projetos de educação básica. O Ministro Chiarelli se apressou em viajar para o exterior e voltou anunciando um empréstimo de 300 milhões de dólares. Novamente em janeiro viajou e se comprometeu com a organização do Encontro Internacional de Alfabetização a se realizar em Brasília de 3 a 5 de maio de 91. Já na preparação do evento, os técnicos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento criticaram os exíguos recursos destinados ao PNAC e o critério de destinação de recursos a pré-escolas e ensino especial, além da precariedade na avaliação e falta de acompanhamento dos recursos aplicados no PNAC. Apesar das declarações ufanistas do Ministro, em fim de junho de 1991, não havia nenhuma sinalização dos recursos internacionais. Assim, a exemplo das campanhas anteriores, e apesar da tentativa de elaboração de critérios e de controle da aplicação destes por parte do GETA e outros setores progressistas, o Ministério da Educação, como os demais ministérios, continuaram com suas políticas clientelistas e a tradicional malversação das verbas públicas, injustificando a continuidade da participação dos referidos setores que

poderiam, até estar sendo utilizados para aparentar procedimentos legítimos que, na realidade, não estavam incorporados ao PNAC.

Foi realizada a Assembléia Brasileira de Alfabetização que, segundo o Professor Sérgio Leite, membro da Comissão Nacional do PNAC, contou com a participação de três mil educadores, mas a seguir não houve mais nenhuma reunião da Comissão. Mais uma campanha governamental se definiu sem dar nenhuma satisfação à sociedade, após um lançamento que prometeu reduzir em 70% o número de analfabetos em cinco anos. O Presidente da República garantiu que o PNAC alfabetizaria de 5 a 6 milhões de crianças de 7 a 14 anos e 25 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade. O Ministro Chiarelli declarou dispor de 10 bilhões de cruzeiros para 1990 e 40 bilhões para 1991. Pela informação da UNESCO o custo por cada alfabetizando por ano é de 300 dólares. Ora, para alfabetizar só os 25 milhões de adultos seriam necessários quase oito bilhões de dólares. Os recursos destinados não condizem com o que foi prometido. Além disso, nem se falou da garantia de escolarização básica para toda população de 7 a 14 anos de idade. Os membros do GETA não viram razões para confiar na seriedade do PNAC. Não foi sem razão que os participantes do CBA, baseados nas experiências anteriores, fizeram questão de declarar além do que consta no título do presente item, que:

O governo federal não pode impor à sociedade civil um programa de alfabetização. Um programa dessa natureza, além de implicar na cooperação efetiva entre estados, municípios e União, deve ser formulado e acompanhado por uma comissão nacional, composta por representantes das três esferas governamentais (MEC, CONSED, UNDIME), bem como por representantes de entidades nacionais, como OAB, CNBB, CUT, etc. (CBA F).

Entretanto, mais uma tentativa de colaboração efetiva por parte dos educadores se revelou decepcionante. Temos que concordar com o Professor Evaldo Amaro Vieira no sentido de que as iniciativas governamentais servem para desmobilizar os educadores. O anúncio do PNAC foi adiado diversas vezes: somente às vésperas (três dias antes) da realização do CBA é que se efetivou. Malgrado todos os esforços de colaboração por parte dos setores progressistas, os procedimentos foram anti-democráticos e os recursos foram clientelisticamente distribuídos como se pode verificar pelo artigo de Maria Clara Di Pierro "Oito meses do PNAC" (em anexo).

A Comissão Estadual do PNAC também não teve melhor retorno. Após 9 meses do lançamento do PNAC, no dia 25 de junho de 1991, resolveu fazer um balanço. A primeira afirmação feita pela representante da Secretaria Municipal de

Educação de São Paulo foi a de que o PNAC era inconsistente na delimitação das tarefas que caberiam à comissão e, portanto, a própria passou a defini-las. A primeira condição imposta por seus membros é a de que fosse constantemente informada pela Comissão Nacional do PNAC de modo que "permitisse à Comissão participar da elaboração de critérios públicos e transparentes na seleção dos projetos contemplados com os recursos do PNAC". (Reunião de 25.06.91, no DEMEC/SP). Já no dia 18.12.90 enviara ao Ministro carta em que afirmava: "O cerne de qualquer política educacional é o diagnóstico da situação que subsidia a definição de prioridades e a clareza a respeito da disponibilidade efetiva de recursos". Baseado nesse pressuposto, o Congresso Paulista do PNAC, realizado no dia 9 de abril de 1991, na Faculdade de Direito da USP, definiu as "linhas de ação" da Comissão Paulista. Esses mesmos princípios foram reiterados na Reunião Preparatória à Conferência Nacional de Alfabetização realizada em Brasília de 18 a 20 de abril de 1991. A Comissão Estadual reivindicou ainda a destinação de recursos às Comissões Estaduais, incluindo-os no Orçamento da União para 1992 a ser entregue pelo Executivo no Congresso Nacional até 30 de setembro. Na semana entre 17 a 26 de junho, o Ministro esteve em São Paulo, não ofereceu nenhuma informação à Comissão Paulista e os recursos continuaram sendo distribuídos clientelisticamente conforme se pode verificar pelo referido artigo em anexo.

No dia 21 de maio de 1991, o Presidente já estava efetuando outro lançamento que, como PNAC, não

obedeceu às orientações dos setores educacionais organizados: os CIACS (Centros Integrados de Assistência às Crianças).

NOTA: A Faculdade de Educação da UNICAMP manifestou-se sobre o "Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania" através de um texto do Professor Sérgio Leite (Proposições, 4:87-92, março de 1991).

## C O N C L U S A O

Esta dissertação teve o objetivo de explicitar as teses contidas na Declaração dos Participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, na tentativa de recuperá-lo como um importante evento que, no contexto atual se reveste de uma especial relevância devido à extinção da Fundação Educar e ao desastre que foi o PNAC. Hoje há um vácuo na Política Nacional de Alfabetização.

Esta conclusão é constituída dos seguintes itens:

- 1) Eventos, Campanhas e Movimentos
- 2) Alfabetização e Projeto Social
- 3) Escola Básica
- 4) Reinvenção da Escola e da Sociedade

### **1) Campanhas, Movimentos e Eventos**

Pela retrospectiva histórica do Capítulo Segundo, todas as Campanhas de Alfabetização de iniciativa governamental se dirigiram a jovens e adultos. A destinação de recursos foi das mais tímidas (com exceção da CEAA e do MOBREAL), apelou-se para o voluntariado, recorreu-se a professores leigos e teve resultados medíocres, exceto na

época da CEAA em que ocorreu também a expansão do Ensino Primário (cf. Lourenço Filho, 1965).

De acordo com o Professor Evaldo Amaro Vieira, o analfabetismo foi tema dos discursos de todos os Presidentes do Brasil, mas o atendimento dado em 1920, não havia feito nenhum avanço em relação ao de 1909! "De 1951 a 1985, todos os Presidentes se propuseram a alfabetizar a população inteira. Não aconteceu porque a opção era por uma política de elite", revelou ele (FDE, videocassete, SP, 1988).

Após as iniciativas da Sociedade Civil no início dos anos 60, a Campanha ABC que se enquadrava no projeto político do Estado Militar, assim como o MOBRAF, foram mal sucedidos. A Fundação Educar contou com poucos recursos e conseguiu relativos resultados conforme dados apresentados no item 3.3.1.2. Entretanto, é importante atentar para o fato que, ao incorporar projetos significativos começou a assumir procedimentos mais democráticos e a realizar estudos avaliativos apresentando sugestões para uma atuação mais eficiente. Foi quando teve os recursos cortados ainda pelo Presidente Sarney.

A conclusão a que chegamos é que não houve vontade política para superar o analfabetismo, muito, pelo contrário. O descompasso entre os anúncios e a realização fazem crer que os discursos têm intenção de dar satisfação aos órgãos internacionais (como a UNESCO) e desmobilizar a

população, sobretudo quando os programas de Alfabetização ultrapassam o objetivo de apenas "ler e escrever um bilhete simples". Assim foi com as Escolas Modernas (1) de iniciativa do operariado em 1920, com as Escolas dos Negros em 1910 e 1919, citados no item 2.3.1.2 e também com os movimentos do início dos anos 60. Assim também O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) anunciado pelo Ministro Chiarelli e pelo Presidente Collor e sucessivamente adiado, foi lançado três dias antes do início da realização do Congresso Brasileiro de Alfabetização.

Os únicos eventos sobre a Alfabetização que não tiveram convocação governamental foram o Primeiro Encontro Nacional de Cultura Popular e Alfabetização (Recife, 1963) e o Congresso Brasileiro de Alfabetização (São Paulo, 1990). Ambos diferem dos demais porque não preconizavam a cooptação dos alfabetizandos pelo projeto político vigente. Pelo contrário, criticaram a sociedade tal qual está estruturada e objetivaram colaborar para a implantação de um novo projeto de sociedade. Revendo os documentos do Encontro de Recife (1963) e pelo que nós mesmos presenciamos, alguns movimentos dessa época assumiram posições vanguardistas de "levar consciência para doar alfabetização para, fazer cultura para o povo. Conforme Erica Marcuse, "as vanguardas "se sentem fazendo parte de um grupo especial da sociedade (Marcuse, 1986) que `possui` a consciência crítica como um dado: Neste sentido, se sentem como se fossem pessoas já libertadas ou pessoas inalcançáveis pela dominação, cuja

tarefa é ensinar e libertar os outros. Daí o seu cuidado quase religioso, seu empenho quase místico, mas também duro, no trato dos conteúdos, sua certeza em torno do que deve ser ensinado, transmitido" (Freire, 1992:115).

Após a "Pedagogia do Oprimido", pelo contrário, busca-se mais a horizontalidade, objetiva-se fazer educação com o aluno (e a comunidade), alfabetizar e alfabetizar-se. "A liderança tem, nos oprimidos, sujeitos também da ação libertadora" (Freire, 1978:150). Em 1963, buscava-se conquistar o povo para libertá-lo. Hoje se fala de libertar-se com o povo. Havia em 63 um certo messianismo que não estava mais presente no CBA, pelo contrário, foi contestado.

A história mostrou que as campanhas governamentais de impacto propagandístico só servem para a autopromoção de seus autores. É preciso vontade política e decisão corajosa acompanhada de destinação permanente de recursos conforme o imperativo constitucional.

O Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) se revelou uma experiência muito significativa no sentido de superar as campanhas transitórias e de incorporar as experiências elaboradas pelos movimentos sociais, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, em 1989.

Um grande avanço foi a criação do Fórum dos movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo

a partir de abril de 1989, de modo a garantir a continuidade do projeto de alfabetização e ser uma instância organizativa e de troca de experiências.

O MOVA-SP se dedicou decisivamente na formação de alfabetizadores e no incentivo à criação de núcleos de alfabetização. Seu lançamento teve a cobertura de vários canais de televisão do exterior. Outros municípios também implantaram o MOVA.

A ampliação da escola básica para jovens e adultos constitui outra providência urgente que o poder público deve tomar, tendo em vista a grande demanda, mesmo porque é uma determinação constitucional.

## **2) Alfabetização e Projeto Político**

A quebra da democracia, em 1964, deixou uma herança das mais negativas: gigantesca dívida externa, desmantelamento dos movimentos sociais até então organizados, concentração da renda e tentativa de substituir a cidadania pela assistência social.

A "transição democrática" foi uma "saída pelo alto", sem mudança no aparelho do Estado. O Estado militar teve um prosseguimento civil sem rupturas. A concentração da renda continuou se aprofundando, o aviltamento das condições de vida da maioria da população se agudizando, o Estado se

privatizando a ponto de se tornar refém dos empresários externos e internos. Segundo Karl-Eric Knutsson, diretor regional do UNICEF para a Ásia Central e do Sul: "Se não ousarmos novamente tocar no tema fundamental da igualdade no desenvolvimento, se não ousarmos encarar corajosamente a necessidade de atingir os pobres, e a dificuldade para atingi-los, nosso trabalho estará ameaçado de se tornar cada vez mais irrelevante para aqueles que mais procuramos ajudar" (UNICEF, 1991:21).

Os indicadores sócio-econômicos apresentados no item 3.1 revelam que o analfabetismo é apenas uma das consequências do projeto político excludente. A maioria dos países que até recentemente se mantiveram sob a submissão do processo colonizador, exibem altas taxas de analfabetismo. O Brasil é um dos poucos países que já tem mais de um século de independência política e PNB per capita médio, mas que mantém taxas elevadas de analfabetismo. Cuba, uma pequena ilha relativamente rural, e Japão, um arquipélago altamente urbanizado, ambos com PNB per capita contrastantes, exibem índices de mortalidade infantil e alfabetização baixos.

Historicamente, nenhum país logrou a universalização da alfabetização sem a conquista de significativa distribuição da renda e grandes conquistas sociais. O desenvolvimento econômico por si só não garante a alfabetização. Os Estados Unidos investiram prioritariamente na corrida armamentista e hoje convivem com 60 milhões de

analfabetos conforme informou Donalddo Macedo, da Universidade de Massachusetts. "De acordo com o livro *Illiterate America* (1985), de Jonathan Kozol, os Estados Unidos são o quadragésimo nono dos 128 países das Nações Unidas em termos de alfabetização" (Freire e Macedo, 1990:69).

"O enfrentamento conseqüente do analfabetismo no Brasil requer, de um lado, uma política global que conduza o país ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a atual situação de extrema desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços" (CBA, A parágrafo 2º). A falta de equidade na distribuição econômica é de longa data, desde o escravismo que perdurou mais do que em outros países. Neste século, a literatura revela os contrastes: nos anos 30, com Gilberto Freyre com "*Casa Grande & Senzala*", 1933 e "*Sobrados e Mocambos*", 1936; nos anos 50, Jacques Lambert com "*Os dois brasis*" e Roger Bastide com "*O Brasil dos contrastes*"; nos anos 70 e 80 o IBGE revela o Brasil como campeão de desigualdade e Edmar L. Bacha como "*Belíndia*" (uma minoria no nível da Bélgica e uma maioria no da Índia). Assim o Brasil é marcado pela desigualdade e o Analfabetismo é uma de suas facetas.

Apesar do cerceamento do exercício da cidadania, ainda durante o Estado militar, a exemplo da resistência e reação dos escravos, organizaram-se sindicatos e lutas dos "sem-terra", "sem-comida", "sem-casa", "sem-transporte" e, hoje, "sem-emprego". O Estado foi

excessivamente privatizado, urge, pois, desprivatizá-lo para que possa atender os interesses da maioria. Atualmente, as conquistas sociais, obtidas a duras penas, estão sendo ameaçados pela reivindicação da elite por "Estado Mínimo".

A Alfabetização não é neutra como não o é sua conceituação. Ela é política assim como a educação. Uma das últimas palavras de Paulo Freire no encerramento do CBA foi que a política é própria natureza da educação. De acordo com Dumerval Trigueiro Mendes, a educação "é um projeto simultaneamente político e filosófico cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica (...) representa, em grande parte, a opção política e filosófica que, refletindo tendências culturais e econômicas de seu tempo, determinam as formas de educação" (1983:60).

### 3) Escola Básica

A falta de vagas na Escola Básica foi responsável pela manutenção das altas taxas de analfabetismo. De um lado, não conseguiu acolher cada nova geração que surgia, por outro lado, não atendeu a população que não tivera acesso na idade própria. Somente na década de 80 é que ocorreu uma considerável expansão das vagas mas que não foi acompanhada de proporcional aumento de recursos, pelo contrário, ocorreu uma redução.

A deteriorização das condições de trabalho dos professores, as jornadas excessivas, os salários aviltantes, os turnos intermediários, ... enfim, tudo foi feito para que os professores não acreditem mais na educação, se transformem nos "algozes de seus alunos, e, como eles, não passem de vítimas do sistema" (Arelaro, 1988 b:42).

A muitos parece natural que a escola estatal do passado, "de nível elevado", provoque saudades. Até responsabilizaram "a invasão dos alunos pobres" pela deterioração da qualidade do ensino. Não se lembram que no passado, não havia escola básica pública porque a elite tinha os preceptores em casa que preparavam os filhos para estudarem em Coimbra, Lisboa e Paris, voltando com os diplomas de médicos, engenheiros, advogados ... A escola estatal até recentemente servia essa elite exclusivamente e se achava natural como Churchill achava natural e legítimo escravizar os povos da África e da Ásia para que a Inglaterra pudesse garantir o controle sobre elas (UNICEF, 1991:21).

A matrícula de uma multidão de crianças pobres parece ameaçar a imagem da escola estatal que, aliás não foi pública. A muitos parece legítimo e necessário que se reprove os pobres. Afinal "são menos capazes e suas famílias são desestruturadas". Poucos, "por méritos pessoais, vencerão na vida". Também ao primeiro presidente da Mercedes Benz era indiscutível que apenas a elite seria capaz de dominar a sofisticada técnica de dirigir um automóvel. Assim mesmo, as

mulheres nunca conseguiriam! Os portugueses julgaram legítimo escravizar os índios para satisfazer suas ambições mercantilistas.

A universalização da escola básica incomoda ainda a muitos. Por isso decreta-se a falência da escola pública. O ônus recai sobre as crianças pobres (e suas famílias) e os professores grevistas. Alega-se como prova as altas taxas de reprovação na escola pública. Julga-se até que se as taxas de reprovação fossem maiores poder-se-ia assegurar uma qualidade melhor.

Quantidade x qualidade é uma questão mal colocada. **Aumentar quantitativamente o atendimento sem aumentar o orçamento é que é ilógico.** Concordamos com Dumerval Trigueiro Menses, "o problema qualidade-quantidade se coloca no centro de nosso debate educacional. (...) A qualidade da educação era tudo o que importava a uma elite que era sua beneficiária exclusiva" (1990:47-48).

Quando se afirma a má qualidade da escola pública, não se pode esquecer que a população social e economicamente desfavorecida só tem acesso a ela. O "bom desempenho da escola particular" é bom não pelo que ela realiza, mas pelo que ela não tem necessidade de realizar. Alfabetizar crianças cujos pais assinam revistas e jornais, em cujas residências a consulta a listas telefônicas, agendas, programações de televisão, fazem parte da rotina diária, não é uma façanha.

O grande desafio é o da alfabetização de crianças que têm pouco contato com o uso da linguagem escrita, filhos de pais analfabetos ou semi-analfabetos, em cujas residências não se usa agenda, lista telefônica, dicionário, catálogos, ...

São as crianças com essas e outras desvantagens que são espremidas nos turnos intermediários, cujos professores são os que tem menos experiência docente, cujas escolas são as menos equipadas.

Não são elas que são mal sucedidas, é a escola que não soube incorporá-las. É à estrutura social que não interessa que os menos favorecidos ascendam. Por que é que os pobres não têm direito de cursar durante oito anos as oito séries do primeiro grau? Parece natural que isto lhes seja impedido como também pareceu legítimo que até recentemente se impedisse a matrícula nos cursos de magistérios de Moçambique aos que não tivessem naturalidade portuguesa!

A Secretaria de Estatística do Ministério da Educação previu para 1990, 6 milhões de crianças de 7 a 14 anos sem vaga na escola, apesar do anúncio de Marco Marciel, no lançamento do Programa Educação para Todos, de que em 1990 o deficit de vaga seria nulo.

Além dos 4 milhões de criança sem vagas em fins de 1987, pelo menos outros 4 milhões de crianças entre 7

e 14 anos de idade abandonaram os estudos. Os que se situam fora desta faixa etária e que também evadem vêm piorar o quadro de incompetência do sistema educacional brasileiro. 70% dos alunos estão concentrados nas quatro primeiras séries e se todos se promovessem não haveria vagas nas 5<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries senão para 30% deles.

A falência da escola básica no Brasil se pode perceber pelos dados. "Matriculamos no 2º grau apenas 13% da população de 15 a 19 anos, situação semelhante à do Lesoto e Gâmbia, na África; a Argentina absorve 65% e a Colômbia 49%, disse Zeli Isabel Roesler, ex-secretária de ensino de 2º grau do MEC, exonerada por Hugo Napoleão". (O Globo, RJ, 21.02.88)

A pedido do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a Fundação Carlos Chagas fez uma pesquisa que considerou trágico os resultados do ensino brasileiro. O secretário de educação básica do MEC, José Raimundo Carvalho informa que temos 50 milhões de analfabetos dos quais 20 milhões completamente analfabetos e 30 milhões não compreendem o que lêem.

As políticas chamadas de ajuste econômico tem penalizado ainda mais a população com RMFPC até 1/2 salário mínimo de onde provem os alunos que são preferencialmente as vítimas do chamado insucesso escolar. O povo depositou na escola a esperança de ascensão social, mas o que ocorreu efetivamente foi que ela aprofundou as desigualdades.

Embora o PNB per capita tenha apresentado sensíveis elevações e a "bomba demográfica tenha sido desativada", a distribuição da renda tem sido cada vez menos igualitária. Os indicadores sociais podem denunciar a violência dessas "políticas de ajuste econômico". O Brasil com PNB per capita de 2.160 dólares em 1988, tem uma taxa de mortalidade, de criança com menos de 5 anos, de 85 enquanto que Papua Nova Guiné tem 83 com um PNB per capita de 810 dólares!

A universalização do acesso a escola de 1º grau tem sido feita a despeito da queda nos orçamentos para educação. Porisso o Documento Final do Congresso Brasileiro de Alfabetização denunciou:

"A cada ano, através da repetência e da evasão, milhões de crianças são "expulsas" do ensino básico, particularmente da rede pública. Esse fato é um dos principais responsáveis pelo baixo nível de escolaridade da população: a média nacional é de 4,5 anos, com índices variando entre 5,6 anos no sudeste urbano e 1,6 ano no nordeste" (GETA, 4:4).

É oportuno citar aqui as considerações de Arelaro: "Isto parece não incomodar de forma intolerável os educadores e o governo. A quem interessa que as crianças e adolescentes pobres sejam tão acintosamente "marcadas a

ferro" como incapazes na e para a escola de 1º grau? (1988 b:40)

Antes da implantação do Ciclo Básico as perdas eram ainda maiores. Logo na passagem da 1ª para a 2ª série ocorria uma perda de 50%. De acordo com Barreto, em 1985, o Ciclo Básico teve em média 10% a mais de promoção (1987:13)

A reprovação, muitas vezes, significa a impossibilidade de continuar a frequentar a escola.

Para a criança mais favorecida, além de todas as vantagens do próprio meio (o acompanhamento dos familiares, psicólogos, professores particulares em casa, a atenção da escola) se ocorre a reprovação, é possível que a família recorra e acabe conseguindo a promoção.

Para a criança menos favorecida a reprovação é aceita com tanta tranquilidade pela escola que nem se cogita de pensar nas conseqüências (muito mais graves que para as outras crianças) trágicas que pode acarretar. Ainda se tenta afirmar a objetividade dos critérios de avaliação e a neutralidade dos processos de promoção.

A realidade dos fatos é que nem há neutralidade, muito menos justiça. Que democracia é essa que proclama tratar igualmente os desiguais quando faz o contrário? Para que houvesse justiça, seria preciso que as escolas melhor equipadas, os professores com melhor experiência docente e maior compromisso fossem destinadas às

crianças menos favorecidas. Todos sabemos que é o contrário o que ocorre. Assim, a reprovação incidindo preferencialmente nos alunos de baixa renda, legitima e agudiza as desigualdades sociais. A reprovação tem um impacto muito mais negativo na criança pobre do que na criança oriunda de família de renda razoável.

As vezes, temos a impressão de que isto não perturba muito os professores. A escola, pela seletividade que se efetiva desigualmente sobre as crianças, acaba fazendo o jogo de um estado atrelado aos interesses dos privilegiados.

Na verdade a escola é estatal, não é pública nem democrática porque carrega o vício do autoritarismo. Falta muito para que ela seja pública, e muito mais ainda para que ela se torne democrática e popular.

"Encarada sob sua ampliada expressão quantitativa dos últimos decênios, a educação sistemática ofertada à população dá a impressão de que só incorporou os defeitos da massificação, não conseguindo incorporar as vantagens da democratização" (Severino, 1991:29).

Uma escola de fato democrática supõe a incorporação de uma multidão de crianças filhas de trabalhadores superlativamente expoliados, acesso das mulheres (não só dos homens) a todas as áreas do ensino de 2º

e 3º graus, a oferta de vagas (e de ensino de qualidade) para todas as crianças também da zona rural, escola bilingüe para os indígenas.

"Existem forças sociais poderosas que se empenham contra uma redistribuição do saber na sociedade, de tal forma a manter a posição social de cada um na estrutura da sociedade" (Fletcher e Ribeiro, 1987:10).

Decidiu-se que a alfabetização tem que acontecer na 1ª série do 1º grau, determinou-se arbitrariamente o mínimo que o aluno tem que saber e se reprovou 30% dos alunos, logo na primeira experiência de avaliação escolar.

O ciclo básico pode representar um passo importante na permanência das crianças por mais tempo na escola. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ousou implantar (1992) um ciclo de três anos num continuum ligado a outros três anos para, assim, tentar superar os pontos de estrangulamento que são a 1ª e 5ª séries. Essa medida foi precedida pela recuperação geral dos prédios, instalação de bibliotecas e laboratórios e mobiliário escolar. Ao mesmo tempo que os salários se elevaram, buscou-se a democratização do poder e a formação dos professores foi realizada inclusive através de projetos com as universidades. A autonomia das unidades escolares foi implementada pela democratização do poder, pela descentralização, inclusive das verbas, o que garantiu a autonomia.

Na maioria das outras escolas públicas, porém o que se assistiu foi a deterioração dos prédios, o autoritarismo e o aviltamento dos salários.

Os professores da rede estadual se organizaram e empreenderam um movimento por melhores condições de trabalho, pela redução da jornada de trabalho, por melhores salários, por concurso público, pela formação dos professores.

Proletarizados, os professores começam a tomar consciência do que significa a perda da respeitabilidade e as consequências do aviltamento dos salários. A precária formação em faculdades isoladas os leva a um movimento mais amplo em busca de uma formação mais consistente. Assim, dentro da estrutura autoritária da escola, nasce um movimento que busca uma aliança com os alunos e familiares das camadas populares, por uma escola de fato democrática e popular.

A questão da distribuição das vagas pelas regiões e pelas zonas rural e urbana, assim como para certas faixas etárias (por exemplo de 10 a 13 anos de idade) e para as periferias dos grandes centros urbanos, ainda está mal equacionada. As vantagens da democratização ainda não se efetivaram através de uma escola de qualidade que incorpore a multidão de alunos trabalhadores. A escola ainda não se deu conta que deve se voltar aos interesses da maioria de seus alunos.

A solução não pode ser parcial mas supõe a superação das raízes da desigualdade social. A escola tem o seu potencial que não é pequeno, mas seus limites são ainda maiores (P.Freire).

Afinal, a quem interessa que as crianças das camadas populares e os trabalhadores, jovens e adultos, não tenham acesso e direito à permanência numa escola de qualidade, numa escola de fato democrática e popular?

Os dados aqui apresentados no item 3.3.2 sobre "evasão" e retenção" revelam que não basta oferecer vagas, é preciso oferecer condições de permanência na escola que, em grande medida, depende da melhoria das condições de vida das crianças e seus familiares. A "evasão e a repetência" tem, paradoxalmente, garantido o "equacionamento" das vagas. Na realidade, a participação de um significativo número de alunos, reprovados na escola básica aliada à evasão é que permite o equilíbrio entre oferta e procura. Para sermos exatos, se a reprovação caísse para um patamar em torno de 10% e, portanto, não houvesse tanta "evasão", não haveria onde abrigar tantos alunos que, inclusive, passariam a buscar o 2º grau. O ingresso precoce das crianças no mundo do trabalho tem se revelado um dos motivos da não matrícula ou não permanência na escola. Para os jovens e adultos as vagas na escola quase inexistem. A extinção da Fundação Educar e a ineficiência do PNAC agravou o quadro ainda mais. São 26 milhões de jovens e adultos não alfabetizados e nem 1% tem

como estudar. Para os pré-adolescentes, simplesmente não há como se alfabetizar: de um lado, muitos trabalham o dia todo e não podem estudar e os que poderiam, não toleram a essa escola e nem esta tem capacidade para incorporá-los; por outro lado, as escolas noturnas não possuem cursos de 1ª a 4ª séries a não ser os supletivos que só admitem alunos a partir de 14 anos de idade. Por que não se implantar programas específicos para essa população? Com que argumento se pode defender a composição de classes constituídas por crianças de 7 e 8 anos de idade com os de 11, 12 e 13 anos? Na realidade, não logramos conquistar nem sequer a democratização das vagas. A Constituição vigente defende a universalização da escola básica para inclusive os que não a tiveram na idade própria. O projeto de Lei e Diretrizes e Bases de Jorge Hage também elimina o limite de idade.

O CBA não propôs apenas a universalização das vagas, mas uma escola de qualidade. A qualidade da escola defendida pela camada hegemônica não difere daquela em que até pouco tempo só atendia a elite. A ideologia preconizada pela "Escola Nova" mais servia aos interesses da elite que os dos movimentos reivindicatórios por escola para todos. O CBA defendeu uma escola pública, democrática e popular. Isto significa que, além da garantia do ingresso e também da permanência na escola, defendemos a democratização das instâncias de poder e uma escola que incorpore os interesses da maioria da população. Ao contrário do projeto político do Estado Militar, o CBA defendeu uma escola em que a

tecnoburocracia não é hegemônica, muito pelo contrário, em que não há lugar para ela.

A alfabetização através da universalização da escolarização só tem sentido na medida em que a escola serve aos interesses da maioria da população. E quais são esses interesses, de que maneira atendê-lo, entre eles, quais são os mais urgentes? Estas questões devem ser as prioritárias. Quando a elite defende a escola particular e os cursinhos pré-vestibulares, defende a escola de seus filhos porque só eles é que têm acesso, porque lá seus privilégios são mantidos. A qualidade de que o povo precisa não é a qualidade, competente, de que a elite se serve para garantir sua hegemonia e aprofundar as diferenças sociais. A escola de qualidade para o povo é a que de fato democratiza a alfabetização, a cultura, os conhecimentos histórica e socialmente elaborados.

A escola de qualidade que a elite ofereceu para o povo foi descrita nos itens anteriores: depredada, superlotada, com 4 turnos, sem biblioteca, autoritária, cujos professores recebem, de preferência, salários de fome e os alunos são cada vez mais convencidos de que são incapazes.

#### 4) Reinvenção da Escola e da Sociedade

Historicamente, todas as reformas político-sociais ocorridas no Brasil foram realizadas "pelo alto", isto é, impedindo a participação do povo. Toda vez que as forças populares começam a aflorar, há uma recomposição de forças a fim de "manter o povo no seu lugar". Isto não é feito por acaso e nem "mais ou menos", pelo contrário, é feito competentemente. Para garantir que o povo não saia "do seu lugar" todas as forças são articuladas principalmente os meios de comunicação social e a polícia. Tudo é minuciosamente combinado como numa sinfonia: ameaças, demissões, intimidações, mentiras, torturas, prisões, chantagens, assassinatos, arrocho salarial, privatização do público, etc ... tudo para garantir que o povo permaneça no "seu lugar". E o lugar do povo é o da "morte de suas crianças, do desemprego de seus jovens, da humilhação de seus velhos" (Faoro).

A escola não é autônoma, ela faz parte integrante desse projeto de sociedade que cala a voz da maioria. É por isso que ela tenta impedir que o povo possa "re-contar uma história em suas próprias palavras" (Bakhtin). Para ser democrática, a escola deve devolver a voz e a vez a seus alunos. Apesar de ter usado todos os expedientes para calar o povo (demissões, prisões, torturas, assassinatos, ...) ainda assim, o povo voltou a ocupar as ruas e dizer a sua palavra porque "compreendemos as palavras e somente

reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 1988:95). Não será o mesmo medo da voz dos quilombos, de Canudos, ... que a "história oficial" calou para que sua memória não viesse, pelas "ressonâncias concernentes à vida" a despertar outras vozes?

"..., uma teoria de alfabetização crítica precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, `conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram`" (Freire e Macedo, 1990:15).

Os vários atos institucionais e, de modo especial, o de número cinco, denunciam a insegurança dos ideólogos da "segurança nacional" que usaram os meios mais hediondos para calar as vozes discordantes, para impedir até mesmo o discurso interior porque "a tomada de consciência implica discurso interior" (Bakhtin, 1988:114).

A Declaração do CBA não foi uma declaração de espectadores, mas de participantes. Durante sua preparação, milhares de cartas foram expedidas, os convites para participação foram reiterados dezenas de vezes. O "Documento Final" (veja anexo) foi gestado exaustivamente através de várias reuniões e encontros municipais, regionais e

estaduais. A "Declaração dos Participantes" foi discutida com um incomum empenho, recebeu inúmeras emendas e, após uma última reformulação durante o próprio Congresso, foi finalmente levada a plenário e votada. Provavelmente poucos congressos tiveram tanta discussão e tanto barulho. O silêncio a que os estudantes foram reduzidos após a quebra da democracia em 64, alertou os professores participantes do CBA para a urgência da tomada da palavra.

Cuba é exemplo de programa de alfabetização bem sucedido. Ora, a democratização dos meios de produção e a revolução é que facilitaram a alfabetização. Não se pode esperar que a solução se confine dentro dos muros das técnicas de alfabetização. A alfabetização faz parte do projeto democrático. Apesar do alto PNB per capita, os Estados Unidos têm 60 milhões de analfabetos porque malgrado o discurso democrático com o qual se ufana, exclui a multidão dos negros e latinos. O êxito dos programas de alfabetização está vinculado ao processo revolucionário, como reconhece a UNESCO.

Um projeto de escola democrática e popular supõe a recuperação da voz e da história do povo. Não se trata de democratismo, trata-se de aprender com a história mal sucedida de sucessivas "saídas pelo alto". Como pretender a redistribuição da renda e do conhecimento prescindindo da contribuição da maioria? Apesar do quase um quarto de século que a "Pedagogia do Oprimido" preconizou a postura etnológica, só a partir desta última década é que se inicia a

sua aceitação no setor das ciências exatas: etnomatemática, etnociência. Exatamente as áreas mais priorizadas pelo atual modelo econômico (a das ciências "não-humanas") é que iniciaram tarde os estudos etnológicos porque excessivamente impregnadas da ideologia tecnocrática. No âmbito da alfabetização, ao contrário, antes mesmo da redação da "Pedagogia do Oprimido" já se praticara uma etnopedagogia nos "círculos de cultura" dos inícios dos anos 60.

No CBA, essa postura era característica dos educadores que tinham vinculação com os movimentos sociais populares, como era de se esperar. Estavam convencidos da necessidade de, com o povo, reinventar a educação. Daí o espaço significativo ocupado pelos participantes dos chamados movimentos populares: Projeto Seringueiro, MOVA, Projeto Baixada, Escolas Comunitárias da Bahia, Movimento da Zona Leste, Projeto do Cabo (PE), etc..

A alfabetização é uma ação teleológica que ultrapassa as finalidades de "ler e escrever um bilhete simples". Ela possibilita que se tenha maior acesso ao conhecimento social e historicamente elaborado que pode ensejar a irrupção para além dos limites do "lugar do povo". Daí a insegurança dos seguidores da "segurança nacional". Na abertura do CBA a Prefeita da cidade que o sediava, Luiza Erundina de Souza, rememorou em seu discurso os momentos em que, como alfabetizadora, teve que ocultar o projetor de "slides" que era a "prova do crime" de alfabetizar quem devia

permanecer "no seu lugar". Um dos participantes do movimento de alfabetização da Nicarágua relatou como um jornal que empreendera uma iniciativa de alfabetização foi por isso censurado pelo Congresso Nacional. A proibição da "Pedagogia do Oprimido" revela o quanto a Alfabetização não é neutra. No discurso de encerramento do CBA Freire reafirmou que "a natureza da educação é política". Dela depende em grande medida a distribuição do saber na sociedade atual. Uma Alfabetização que priorize a redistribuição do conhecimento contrapõe-se ao projeto político do "estado de exceção" que perdurou 21 anos e ainda teve seu prosseguimento civil. Os acordos MEC-USAID que tem sua genealogia na política intervencionista dos Estados Unidos, teve por objetivo nos impingir a ideologia do capital humano para melhor usufruir da força de trabalho das camadas populares dos então chamados países subdesenvolvidos entre os quais o Brasil. Não lhes interessava a democratização do conhecimento, pelo contrário, preocupava-se com o seu controle como também o das manifestações culturais para apagar da memória do povo brasileiro a sua genuína cultura e lhe impingir a cultura alienígena.

A escola, como os MCS, que poderia ser um dos privilegiados veículos de democratização da cultura foi reduzida a instrumento de divulgação da ideologia da ditadura militar e civil. Daí a preocupação em controlar a escola e os meios de comunicação social.

O "saber socialmente acumulado se tornou tão grande que (...) em função da necessidade de conservar e transmitir os conhecimentos sociais no tempo e no espaço de homem a homem, sem confiar unicamente na faculdade imprecisa e insegura de memória" (Pinto, 1987:100-101) que surgiu a necessidade de conservá-la inclusive pela escrita. É o momento histórico vivido pela sociedade que determinava as suas necessidades. A escola "competente" desconhece essas necessidades porque não tem "a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor" (idem, p.113) e não permite que a sociedade desempenhe seu papel de "educadora do educador". (cf.idem, p.108).

Malgrado o projeto político desses últimos quase 30 anos que pôs fim à mobilização popular e estudantil, os professores retomaram a organização e se descobriram como trabalhadores vítimas de um estado que priorizou o desenvolvimento econômico monopolista às custas da exploração dos trabalhadores. Durante o CBA os participantes deixaram vir a tona a necessidade de se reinventar a escola para que a alfabetização pela via da escolarização formal não seja instrumento de controle da palavra. Ficou clara a importância da contribuição da educação informal que acontece nos movimentos populares. A escolarização formal não deve ser uma camisa de força para a alfabetização. Daí a importância da incorporação da antropologia cultural e de todo saber emanado dos grupos sociais populares. A Cultura Popular abriga um potencial revolucionário. E por isso que ou ela é interdita

ou é manipulada: transformada em cultura de massa, mantendo alguns ingredientes da cultura popular para que seja aceita pelo povo, mas ao mesmo tempo lhe roubando seu potencial revolucionário para que através dela o povo não possa ultrapassar os limites do "seu lugar". As elites sabem da grande força de coesão que é a genuína cultura popular numa comunidade. Conforme Dumerval Trigueiro Mendes, a "cultura viva e real está dentro e fora da Universidade, convivendo com a cultura popular na homogeneidade democrática contra a homogeneidade capitalista do poder e do saber" (1990:107).

No início dos anos 60, as vanguardas faziam cultura para o povo, alfabetização para, levava-se a consciência (pretendia-se) para o povo. A postura era vertical. Hoje, os movimentos sociais populares descobriram o seu potencial cultural e organizativo e ensinaram aos educadores que o projeto democrático só é possível ser construído com o povo, numa dinâmica interação e colaboração. Por isso, a reinvenção da escola deverá estar fundamentalmente articulada com a reinvenção da sociedade como um todo. E isto nada tem a ver com a escola que aí está: depredada, autoritária, burocratizada. É preciso uma nova postura epistemológica se não se deseja que a escola mantenha e aprofunde as desigualdades sociais. Construir a escola democrática com o povo supõe a redefinição do trabalho educativo. As vanguardas que julgam saber que tipo de escola o povo precisa, a advertência de um líder camponês do Nordeste ajudaria muito:

"Precisamos dizer a você, companheiro, uma coisa importante. Se você veio aqui pensando em ensinar nós que nós somos explorados, não tem precisão não, porque nós já sabe muito bem. Agora, o que nós quer saber de você é se você vai estar com nós na hora do tombo do pau" (Freire e Macedo, 1990:71).

Essa nova postura epistemológica que se requer do educador dessa nova escola supõe a constante disposição ao diálogo com uma nova visão de mundo, com uma nova visão dos seres humanos. É uma tarefa árdua que exige se deixar educar pela história não-oficial, que faça descobrir, como diz Guimarães Rosa, que mestre não é só quem ensina, mas quem de repente aprende. Não seria o caso de tentar descobrir a Pedagogia dos Quilombos, Canudos, ... dos movimentos populares, dos sindicatos?

É necessário a reinvenção da escola e da sociedade através da incorporação das experiências da Sociedade Civil (Sindicatos, Organismos não governamentais, movimentos populares, ...

Como combinar (nós do Forum em Defesa da Escola Pública) a defesa das verbas públicas só para as escolas públicas com o necessário incentivo às iniciativas de alfabetização dos movimentos populares? É um desafio.

Outro fator que afeta diretamente a relação alfabetização/escolaridade é a falta de um plano para atender a população entre 10 e 14 anos de idade não-alfabetizada. A adaptação desses pré-adolescentes em salas de aula de crianças de 7 e 8 anos de idade é difícil e o supletivo só admite a partir de 14 anos de idade. Urge, pois, a implantação de planos que atendam essa população com uma metodologia própria para essa faixa etária e que leve em consideração as condições concretas em que vive.

O outro desafio é o do atendimento de Jovens e Adultos não alfabetizados que, em 1980, equivalia a 2,5 vezes a população de 7 a 14 que era de 23 milhões (Siqueira e Haddad, 1989:347). A democratização das oportunidades de escolaridade não tem sido priorizada, pelo contrário, "a ação normativa dos CEEs favoreceu o setor privado, seja através da não autorização para a implantação de cursos públicos, seja através da recomendação para que estes não fossem implantados onde houvesse oferta por parte da rede privada" (idem, p.353). Apesar do artigo 32 da Lei 5692/71 determinar o preparo adequado dos docentes do Ensino Supletivo, quase não se efetivou.

Se quisermos superar o analfabetismo, o descaso pelos jovens e adultos tem que ser revertido. A sociedade civil organizada tem uma experiência acumulada que deve ser incorporada aos planos oficiais tanto pela

experiência organizativa e metodológica quanto pela sua inclusão nos orçamentos.

Uma experiência muito significativa é a do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo) cujo lançamento teve a cobertura de vários canais de televisão do exterior. Surgiu em 1989 das experiências de alfabetização dos movimentos sociais populares em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em resposta ao desafio ao analfabetismo de uma grande parcela da população.

Foi precedido pela criação do Forum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo em abril de 1989. O Forum se organizou de modo a unificar os trabalhos e garantir a continuidade do projeto de alfabetização, "independentemente de quem estiver administrando a cidade, defendendo a organização livre e autônoma dos movimentos populares, sem atrelamento ao Estado ou partido político" (MOVA-SP, 16.11.90).

O primeiro ano de funcionamento do MOVA-SP, implantou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 57 entidades, tendo formado 2001 alfabetizadores.

Em dezembro de 1990 realizou o I Congresso de Alfabetização da Cidade de São Paulo, com 5 mil participantes representando seus núcleos de alfabetização.

A causa da alfabetização está intrinsecamente ligada à defesa de uma cidadania cada vez mais plena. Num contexto urbanizado e medianamente letrado, a democratização das oportunidades de alfabetização se reveste de uma especial importância. Reafirmamos a posição de Alvaro Vieira Pinto de que é "uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos a condição perpétua de iletrados" (1987:81) e que "não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância" (p.82). A nossa insistência na vinculação da não-alfabetização às causas sócio-econômicas se ampara na própria conceituação que adotamos. "O menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo (...) incide no erro sociológico de supor que o adulto é culpado de sua própria ignorância. Não se reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência" (idem, p.82).

Os tecnocratas do governo implantaram um arremedo de educação de baixo custo, "uma educação apenas ritualística-simbólica, atendendo aos anseios da massa e sem que as suas deficiências impedissem o desenvolvimento" (Mendes, 1983:58).

O CBA aponta a necessidade de "garantir participação conjunta de governo e sociedade civil na

definição de princípios e diretrizes da Política Nacional de Alfabetização" (letra A).

Enfim, reafirmamos as teses do CBA, "apontando soluções" numa contínua busca da reinvenção coletiva da escola pública democrática e popular.

"Antes ter a alma dolorida de tanto  
buscar que tê-la em paz por ter  
renunciado à busca."

Eduardo Galeno

**NOTA:**

- (1) Sobre às Escolas Modernas ver a Dissertação de Mestrado de Sílvio Gallo: "Educação Anarquista: por uma Pedagogia do Risco" (UNICAMP, 1992); o artigo de mesmo autor "Educação e Liberdade: A Experiência da Escola Moderna de Barcelona" (Pro-Posições 3(9):14-23, dez.1992) e de Maurício Tractenberg, "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária" (Educação e Sociedade nº 1, CEDES, Campinas).

## V) BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti e VILLELA, Renato. A situação Social no Brasil: um balanço de suas décadas in VELLOSO, J.P.dos Reis (org.). Forum Nacional: A Questão Social no Brasil. Nobel, 1992.
- ALMEIDA JR. E a Escola Primária? S.Paulo, Ed.Nacional, 1959.
- ALMEIDA, Maria Izabel de. Perfil dos Professores da escola pública paulista. São Paulo, USP/FE (dissertação de mestrado), 1991.
- ALMEIDA, Milton J. O ensino público não é nem público nem gratuito. *Educação e Sociedade* (16):133-187, dez.1983.
- ANDE. Prioridades para a educação nacional. São Paulo, 1990.
- ALVES, Márcio Moreira. A Força do Povo (democracia participativa em Lages). São Paulo, Brasiliense, 1984.
- ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e Oposição no Brasil. 5ª ed., Petrópolis, 1989.
- ANUARIO ESTATISTICO ( ver FIBGE e SEADE)
- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- ARELARO, Lisete R.G. A extensão do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático. São Paulo, USP, 1988.
- \_\_\_\_\_. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. In *Em Aberto*, Brasília, ano 7, n.39, jul./set. 1988b, pp.37-43.
- ARRUDA, Marcos. Verso e Reverso (vídeo da Fundação Educar) entrevista.
- AZEREDO, B.. O Financiamento da Política Social. Cadernos ANPED (novafase). Rio de Janeiro, ANPEd, (1):9-28, 1989.
- AZEVEDO, Fernando Antonio. As Ligas Camponesas. RJ., Paz e Terra, 1982.
- BACHA, Edmar & KLEIN, Herbert. Transição incompleta. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. 2v.

- BAIGORRIA, Nelida, representando o Ministro da Educação da Argentina na Primeira Teleconferência Latinoamericana de Educação - UNESCO, 1989 (fita de videocassete)
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4ª ed. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BANDEIRA, Moniz. **O Governo João Goulart, as lutas sociais no Brasil-1961-1964**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- BAQUERO, Miguel Godeardo. **O Analfabetismo no Brasil e no Mundo**. (Estudos Estatísticos 6). Brasília, MEC/SEEC, 1990.
- BARBOSA, Sérgio Marinho. **O censo demográfico de 1980 e a situação educacional**. MEC/SEPS/MOBRAL, Rio de Janeiro, 1985.
- BARELLI, Walter. **Distribuição Funcional da Renda nos Bancos Comerciais**, 1978. (in Retratos do Brasil, v.3)
- \_\_\_\_\_ . Do outro lado da mesa, **Jornal da UNICAMP**, ano II, nº 74, dez., 1992.
- BARRETO, Angela Maria R.F.. Professor de ensino de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. **Estudos e Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (3): 11-43, jan./jun., 1991.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Buscando a Superação do Fracasso Escolar na Rede Estadual Paulista**. **Em aberto**, Brasília, 6 (33):11, jan./mar.1987.
- \_\_\_\_\_ . Professor e aluno na escola básica: encontros e desencontros. **ANDE** 1 (2):42-45, 1981.
- \_\_\_\_\_ e ALVES, Maria Leila. Escola Pública x escola particular na visão da imprensa. **ANDE** 7 (13):45-48, 1988.
- BARROSO, C. **Fecundidade e Políticas Públicas**. São Paulo em **Perspectiva**, v.3 (3): 15-20, jul./set. 1989.
- BECA, Carlos E. **Alfabetización y posalfabetización en América Latina** (Perfiles y programas vigentes). Santiago, UNESCO, OREALC, 1987.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**. (Ensaio nº 85). São Paulo, Atica, 1992.
- \_\_\_\_\_ . **Escola Básica no Brasil**. FDE (video, 1991)
- \_\_\_\_\_ . Relações entre quantidade e a qualidade no ensino comum. **ANDE** (1 (1):49-56, 1981.

- \_\_\_\_\_. Estado e Educação Popular. S.Paulo, Pioneira, 1974
- \_\_\_\_\_. Cultura do povo e educação popular. In VALLE e QUEIROZ. A Cultura do Povo. SP, Cortez, 1979.
- BRAGGIO, Silvia L.B e LINHARES, Leda S.de O..Da influência da prática de ensino no processo de aquisição da linguagem escrita. *Letras em Revista* 1(1/2):157-184, jan/jun.1990.
- BRANDAO, Carlos, COELHO, Ildeu Moreira, CHAUI, Marilene de Souza, ARROYO, Miguel, FREIRE, Paulo, ALVES, Rubem A. O Educador: Vida e Morte. 2ª edição. RJ., Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. A Educação como Cultura.São Paulo, Brasiliense, 1985
- \_\_\_\_\_. (org) OLIVEIRA, Rosiska Darcy, OLIVEIRA, Miguel Darcy, FREIRE, Paulo, BORDA, Orlando Fals, Pastoral Operária de Nova Iguaçu, Ação Católica Operária do Recife, CEBs de Goiás, SALES, Ivandro da Costa. *Pesquisa Participante*,1981
- BRANDAO, Z. et alú. Evasão e repetência no Brasil. In:PAIVA, V. P.(org.) *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro; Graol, 1984, p.141-67.
- BUFFA, Esther. *Ideologia em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- CBA. *Declaração Final dos Participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização 1990*, in GETA (4):5-6
- CALMON, João. *História de uma proposta de emenda á Constituição*. Brasília, 1977.
- CAMPOS, Rogério Cunha. *A Luta dos Trabalhadores pela Escola*, São Paulo, Loyola, 1989.
- CARDENAL, Ernesto et alii. *Lições da Nicarágua (A Experiência da Esperança)*. Campinas, Papirus, 1985.
- CARDENAL, Ernesto, CARDENAL, Fernando, VALLECILLO, Ernesto, SAENZ, Roberto, JARA, Oscar, ARRUDA, Marcos, BRANDAO, Carlos (org.). *Lições da Nicarágua (A Experiência da Esperança)*. Campinas, Papirus, 1985.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do Desenvolvimento-Brasil JK-JQ*, Rio de Janeiro, Paz e Tera, 1987.
- CASANOVA, Pablo Gonzalez (coord.). *História Política de los Campesinos Latino-Americanos*. México, Siglo Veintuno, 1985
- CASTANHO, Sérgio. *E.M.Política cultural: reflexão sobre a separação entre a educação e a cultura no Brasil*. Campinas, Fac.de Educação, UNICAMP, 1987.

- CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Rosiska D., OLIVEIRA, Miguel e HARPER, Babette. **Cuidado Escola! 15ª ed.** São Paulo, Brasileira, 1984.
- CEDI. **Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo, CEDI, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Memórias do Forum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos,** CEDI, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Analfabetismo no Brasil: Ano Internacional da Alfabetização (Dossiê de Imprensa 89/90).** São Paulo, CEDI, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Educação no Brasil, 1987-1988. Aconteceu.** Especial 19, S.Paulo, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O Caminho da Escola.** Cadernos CEDI 15. São Paulo, 1986.
- CHAHAD, José Paulo Z. e CERVINI, Ruben. **Crise e Infância no Brasil. O impacto das Políticas de Ajustamento Econômico.** IPE-USP, 1988. UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Criança).
- CHIARELLI, Carlos A.G. **A política educacional brasileira.** Rio de Janeiro: Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica, 1990. Palestra proferida na Universidade da Força Aérea em 19 jun.1990.
- CNBB. **Campanha da Fraternidade,** 1987.
- COMISSAO NACIONAL DO AIA, "Alfabetizar é Libertar". **Boletim Articulação (21),** São Luís (MA), ASP/RAAB, 1990.
- CONFERENCIA SOBRE EDUCACAO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos,** UNESCO,1990.(Jomtien, Tailândia)
- COOK-GUMPERZ, Jenny. **A Construção Social da Alfabetização.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- CORRERA, Hermes Caballero, representando o Ministro da Educação de Cuba na **Primeira teleconferência Latinoamericana de Educação,** UNESCO, Rio de Janeiro, 1989 (fita de videocassete)
- COSTA, Maria Aída, JACCOUD, Vera e COSTA, Beatriz. **MKB: Uma história de muitos.** Petrópolis, Vozes., 1986. Cadernos de Educação Popular nº 10.
- COSTA, Vera Esther J. e IRELAND, Timothy Denis. **Educação Supletiva e Educação Popular: Expressões de Práticas em Educação de Adultos.** Em **Aberto 2 (16),** junho de 1983 (nº especial) com bibl..

- CUNHA, Luiz Antônio. A educação nas constituições brasileiras: análises e propostas. *Educação e Sociedade*, (23) : 5-29, São Paulo, abr.1986.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro, F.Alves, 1978.
- \_\_\_\_\_. Verbas públicas para os investimentos públicos. In: ---, org. *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985
- \_\_\_\_\_. Escola Particular X Escola Pública. *ANDE* 1 (2):30.33, 1981.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, *Relação de saber e relação social - um ensaio*. *ANDE* 4 (8):5-8, 1984.
- DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do Engajamento*. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1990.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. *ANDE*, SP, 8 (14):31-60, 1989.
- DEPARTAMENTO DE IMPRENSA NACIONAL. *1º Seminário de Educação X Segurança Nacional (Recomendações)*. Universidade do Estado da Guanabara, 1967.
- DIEESE. (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos). *Salário Mínimo*, Edição Especial, abril de 1983.
- DI PIERRO, Maria Clara, FREITAS, M.Virginia e HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo no Brasil: indicações de uma pesquisa. *RBEP* 70 (166): 346-70, set./dez. 1989.
- DI PIERRO (ver SIQUEIRA)
- DUMNOF, Verônica Maria. *A Alfabetização como instrumento de trabalho e luta na zona rural*. Campinas, Fac.Educação da UNICAMP, 1985.
- EDUCAR, Fundação. *Erradicação do Analfabetismo 1989-1999. Indicações Preliminares*. Brasília, março 1989 (mimeo).
- \_\_\_\_\_, *Verso e Reverso*. Video sobre Alfabetização e Escolarização, 1989.
- ERUNDINA, Luiza. *Discurso de Abertura do CBA*. SP, 13.09.90.
- FAVERO, Osmar (or.) *Cultura Popular, Educação Popular*. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

- FAUSTO, Boris. "Populismo: Capitulo encerrado". *Cadernos de Debate*. São Paulo, (1), 1976.
- FERNANDES, Florestan. *Nova República?* São Paulo, Dominus, USP, 1986.
- FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (52), fev.1985, pp.35-49.
- \_\_\_\_\_, Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12 (2): 81-86, jul./dez. 1987.
- \_\_\_\_\_, Atendimento Escolar Básico - Problemas de Diagnóstico, *Escola Básica*. São Paulo, Papirus, 1991. (Coletânea CBE)
- \_\_\_\_\_. O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens. *ANDE* 10 (17):66-68, 1991.
- FERREIRO, Emília. *Os Filhos do Analfabetismo*. 2a ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, Emília (Org.) e PALACIO, Margarida Gomes. *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre (RS), Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre (RS), Artes Médicas, 1989.
- FIBGE/PNAD. *Criança e Adolescentes - Indicadores Sociais* (1989) FIBGE, 1991 b.
- \_\_\_\_\_. *Anuário Estatístico do Brasil*, 1986, 1987, 1988, 1990, 1991.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Popular e Universidade*. Tese de Doutorado. Campinas, Fac. Educação. UNICAMP.
- FLETCHER, Philip R. A Repetência no ensino de 1º grau: um problema negligenciado da educação brasileira. Uma análise preliminar e sugestão para avaliação adicional. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 3(1) :10-41, jan/jun.1985.
- FLETCHER, Philip R. e CASTRO, Cláudio de Moura. Os mitos, as estratégias e as prioridades para o ensino de 1º grau. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 11 (1) : 35-42, jan/jun., 1986.
- FLETCHER, Philip R. e RIBEIRO, Sérgio Costa. O ensino de primeiro grau no Brasil. *Em aberto*, 6 (33). Brasília, jan/mar. 1987.

- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo, Cortez, Brasília: INEP, 1989.
- FREIRE, Paulo R.N.. **Pedagogia do Oprimido**, 5ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. 3ª ed. São Paulo, Ed.Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Discurso de encerramento do CBA**, 1990 (video)
- FREIRE, Paulo. **Escola Primária para o Brasil**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro (82) : 15-33, abr./jun. 1961.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- FREITAS, Luis Carlos. **A dialética da eliminação no processo seletivo**. *Educação & Sociedade*. 12 (39):265.285, ago.1991.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Alfabetização e universo cultural. Análise de cartilhas utilizadas nas escolas da cidade de Campinas**. Dis.de Mestrado de Campinas, Fac.Educação de Campinas da UNICAMP, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Verso e Reverso** (Video da Fundação Educar) entrevista.
- FUKUI, Lia Freitas, SAMPAIO, Efigênia M.Sales e BRIOSCHI, Lucila Reis. **A desescolarização, o trabalho infantil e a questão do menor**. S.Paulo, INEP/CERU, 1984, 2v., 394 p. há uma resenha: *Em Aberto* 4 (28):47-52, 1985.
- GALLO, Sílvio. **Educação Anarquista: por uma Pedagogia de Risco**. Dissertação de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Liberdade: A Experiência da Escola Moderna de Barcelona**. In *Pro-Posições* 3(9):14-23, dez.1992.
- GAMBOA, Sílvio Ancizar Sainchez. **Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa: un análisis epistemológico**. *Educação & Sociedade*. (19):91-111,dez.1984

- \_\_\_\_\_. **Epistemologia da Pesquisa em Educação: Estruturas Lógicas e Tendências Metodológicas.** Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da UNICAMP, 1987.
- GARCIA, Regina Leite. **A Qualidade comprometida eo compromisso da Qualidade,** ANDE. Nº especial 1 (3):51-55, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização - responsabilidade de todos.** ANDE. 9(15):25-36, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Caminhos e descaminhos na alfabetização.** Educação & Sociedade. (19):51-66, dez.1984.
- GERMANO, José Willington. **Lendo e Aprendendo: a campanha de pé no chão.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Estado Militar e Educação no Brasil 1964-1985.** Tese de Doutorado, UNICAMP, 1990.
- GETA. **Resoluções do II Encontro Estadual de Alfabetização.** Boletim do GETA (3), São Paulo, GETA, abril de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Boletim do GETA. Nº 4, SP, Nov.1990 (Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização)**
- \_\_\_\_\_. **Congresso Brasileiro de Alfabetização. Documento-Base.** GETA, setembro de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Congresso Brasileiro de Alfabetização. Apontando Soluções.** Boletim do GETA (4). São Paulo, GETA, novembro de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Boletim do GETA, 5, SP, junho, 1991.**
- GHIRALDELLI, Jr., Paulo. **História e Educação.** ANDE. 9(15):51-53, 1990.
- GHIRALDELLI, Paulo. **O "Entusiasmo pela Educação" e o "Otimismo Pedagógico" numa Perspectiva Dialética.** ANDE 5(9),1985
- GNERRE, M.B.A. e CAGLIARI, L.A. **Textos espontâneos na 1ª série.** Cadernos CEDES, (14) .....,1985.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** 9ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 3ª ed., Rio de Janeiro, 1979.
- GUIMARAES NETO, Samuel Pinheiro. **Modernização, liberalização e Política Externa.** in SBPC. *Ciência Hoje*, vol.12, nº 69, dez.1990, pp.20-29.

- GUIMARAES, Elizabeth da Fonseca. A Liberdade Recriada. De como o Aluno Trabalhador é Capaz de Reconstruir o próprio Cotidiano in *Contexto & Educação*, Unijuí, 7(27), SP-73, jul./set.1992.
- HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. *Em Aberto*. Brasília 7 (38) : 39-44, abr./jun. 1988
- HADDAD, Sérgio e SIQUEIRA, Maria Clara di Pierro. Diagnóstico dos Estudos e Pesquisas sobre Política, Estrutura e Funcionamento do Ensino Supletivo na Função Suplência. *Perfil Nacional*, vol.1 -Primeira Parte, CEDI, São Paulo, 1988 (mimeo)
- HESKETH, José Luiz e MESQUITA, Sandra M.G.. Projeto Minerva - seminário de avaliação (Amazônia - Convênio FUB/SRE), *EDUCAÇÃO*, Brasília, 7(26):9-15, jan./mai.1978.
- HIRSCHBERG, Alice Irene e PRUKS, Lia Reismann, *Analfabetismo o grande não: estatísticas do analfabetismo no mundo, no Brasil e no Estado de São Paulo*. São Paulo, FDE/Diretoria Técnica, 1990.
- IANNI, Octávio. *O Colapso do Populismo no Brasil*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1971.
- IBGE - veja FIBGE
- IZQUIERDO, Carlos Muñoz. La transformación de los sistemas educativos latinoamericanos ante los nuevos requerimientos de las economías de la región. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* 34 (106):24-39, 1990 I-II.
- JANUZZI, Gilberta S. de Martino. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
- JULIAO, Francisco. *Que São as Ligas Camponesas*, RJ, Cir. Bras. 1962.
- KOWARZIK, Wolfdietrich Schmied. *Pedagogia Dialética*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- KRAMER, Sonia. Diferentes Significados da Alfabetização. *ANDE* 5(10):35-40, 1986.
- KRUENZER, Acacia Zeneida. A apropriação do saber sobre o trabalho: um Direito Trabalhista. *Em Aberto*, Brasília, 5(30), abr./jun.1986.
- LEITE, Sérgio. Manifestação da Faculdade da Educação da UNICAMP sobre o "Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania". *Pro-Posições*, (4):88-92, março de 1991.

- LEMLE, Miriam e CARVALHO, Marlene. Os mal-entendidos da Alfabetização. SBPC, *Ciência Hoje*. 12(72):36-43, abr/mai, 1991
- LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LINHARES, Leda S.de O. (veja BRAGGIO).
- LOURENÇO FILHO, M.B. Redução das taxas de Analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: Descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* XLIV (100):250-272, OUT./DEZ.1965.
- MADEIRA, Felicia Reicher. Planejamento educacional e o novo padrão demográfico brasileiro: qualidade x quantidade, in *ANDE*, ano 11, nº 18, 1992, SP, Cortez, pp.31-35.
- MADEIRA, Margot Campos. A Educação vista pelo analfabeto. *ANDE* 4(8):9-16, 1984
- MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. *Por uma Análise Crítica do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*. João Pessoa. SEC/DEMEC/FCJA, 1991
- \_\_\_\_\_, O desafio fundamental do programa nacional de alfabetização e cidadania - PNAC. *Em Aberto*, Brasília, ano 10, nº 50/51, abr./set. 1992 b.
- MAIA, Eny Marisa. Falta competência ou falta professor? A escola vazia. *ANDE* 9(15):71-72, 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx y la Pedagogia Moderna*. Barcelona, oikos-tan, sia-ediciones, 1969.
- \_\_\_\_\_. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 1989.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Uma interpretação sociológica do Programa Nacional de Alfabetização*. Tese de Mestrado. USP, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Política: Educação Popular*. São Paulo, Edições Símbolo, 1978.
- MARTINE, George. O Mito da Explosão Demográfica. SBPC, *Ciência Hoje*, vol.3, nº 51, março de 1989, pp.28-35.
- MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. 4ª Ed., Petrópolis, Vozes, 1990.
- MARTINS, C.B. *Ensino Privado: um retrato sem retoques*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 1988.

- MEC/EDUCAR/OEA/IICA. Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Algumas políticas públicas e o financiamento da educação na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Em Aberto*. Brasília, 8 (42):3-18, abr./jul. 1989.
- \_\_\_\_\_. O Financiamento da educação no Brasil, São Paulo, E.P.U., 1987.
- MENDES, Dumerval Trigueiro (org.). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- \_\_\_\_\_. Filosofia Política da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.
- MENDES, Palmeira. Educação de adultos: idealismo e realidade. *Em aberto*. 2(16), junho de 1983 (número especial) com bibliografia.
- MOBRAL, Relatório de 1977.
- \_\_\_\_\_. Análise & Informação Documentária. R.de Janeiro, v.2, set./nov.1975.
- MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira. S. Paulo, Atica, 1977.
- MOYSES, S.M. "A Leitura do Mundo precede a leitura da palavra", *Cadernos CEDES*, (14), Cortez, 1985.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, Saber, produção em Marx e Engels. São Paulo, Cortez, 1990.
- NUDELMAN, Cléa. Brasil: Campeão de analfabetismo! *ANDE* 10(17) :65-68, 1991.
- OLIVEIRA, L.A.P. de, e SILVA, N.L.P. das Tendências da Fecundidade nos primeiros anos da década de 80. In "Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 5, Agua de São Pedro, 12-16 out., SP, ABEP, v.1, 1986, pp.213-232.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo et alú Telecurso 2º grau; relatório apresentado à Fundação Roberto Marinho e à Fundação Padre Ancheita. Rio de Janeiro, s.ed., 1980, 1v.
- PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 5ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 1987.
- \_\_\_\_\_. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Edições UFC, 1980.

- \_\_\_\_\_. Educação e bem-estar social. *Educação & Sociedade*. 12 (39):161-200, ago.1991.
- PEREIRA, Luiz. *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1970.
- PEREIRA, Raimundo. in *Eleições no Brasil Pós-64*. SP, Global Editora, 1984.
- PERROTA, Carmem. Educação de Adultos:O Atendimento Necessário in *ANDE*, 8 (14), pp.46-50, São Paulo, Cortez, 1989.
- PICANÇO, Irany S. Constituinte e Escola Básica: Acesso e Qualidade. *Em Aberto*, Brasília, 5 (30), abr./jun. 1986.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. Que "guerra civil" é essa? *Folha de S.Paulo*, SP, 05.01.93, 1-3.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- . *Ciência e Existência*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1983.
- RAMA, Germán. Diretor do CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), representante do Uruguai na Primeira Teleconferência Latinoamericana de Educação, 1989.
- RIBEIRO, Marcus Venício, ALENCAR, Chico, CECCON, Claudius, *Brasil Vivo 2*, Petrópolis, Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_, ALENCAR, Chico e CECCON, Claudius. *Brasil Vivo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1989.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 19 (97):13-20, nov.dez. 1990.
- RIBEIRO, Vera Masagão e JOIA, Orlando. *Trabalhadores em Educação*. São Paulo, CEDI/CNTE, 1992.
- ROCCO, Gaetana Maria Jovino di. *Educação de Adultos - uma Contribuição para seu Estudo no Brasil*. São Paulo, Loyola, 1979.
- RÖD, Wolfgang. *La filosofía dialéctica moderna*. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1977.
- RODRIGUES, Maria Cecilia Prates. O Desenvolvimento Social nas Regiões Brasileiras, in *SBPC, Ciência Hoje*, 13(76):40-45, setembro de 1991.

- RODRIGUES, Neidson. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. ANDE. 4(8):17-21, 1984.
- ROGERIO, Luiz. A Missão Rural, fator de recuperação do homem do interior. in Revista da CNER, MEC, 1(1):42, jul./1954.
- ROSSI, W.G. Capitalismo e Educação, 3ª ed. São Paulo, Moraes, 1986.
- SADER, Emir (org.). Movimentos Sociais na Transição Democrática. São Paulo, Cortez, 1987.
- SANTANA, Carlos. Primeira Teleconferência Latinoamericana de Educação, UNESCO, 1989.
- SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. Escola e Democracia. 18ª ed., São Paulo, Cortez, 1987
- \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 9ª ed. Cortez, 1989.
- SCHEIBE, Leda. O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. ANDE. 6(12):11-14, 1987.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. Pedagogia Dialética. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- SEADE (Fundação Sistema Educacional de Análise de Dados) Anuário Estatístico do Estado de S.Paulo. 1989, SP, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. ANDE, 10(17):29-40 1991.
- SIQUEIRA, Maria Clara di Pierro, FREITAS, Maria Virgínia de R. HADDAD, Sérgio. O ensino supletivo - função suplência - no Brasil: indicações de uma pesquisa. ME-INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 70 (166) : 346-70, set./dez.1989.
- SOARES, Glauco A.Dillon in Ciência Hoje, 2(9): nov.dez.1983.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, (52):19-24, fev.1985.
- TEDESCO, Juan Carlos. Diretor da Oficina Regional de Educação - UNESCO-ONU. Primeira teleconferência Latinoamericana de Educação, 1989. (fita de videocassete).

- TFOUNI, Leda Verdiani. Representação do conhecimento e linguagem em adultos não-alfabetizados in SBPC: Ciência e Cultura", v.41, nº 7, julho de 1989, p.686-689.
- TORRES, Rosa Maria. Recuperar las Historias del Pueblo. Quito, Ciudad, 1987.
- \_\_\_\_\_. Alfabetização de Adultos em América Latina: problemas y tareas, Quito, Ciudad, 1990.
- TV Cultura, Fundação Padre Anchieta de Rádio e Televisão Educativa, São Paulo, SP.
- TRACTENBERG, Mauricio. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, nº 1.
- TUVESTA, Armando Ruiz, representante do Ministro da Educação do Peru na Primeira teleconferência Latino-Americana de Educação, UNESCO. 1989. (fita de videocassete).
- UNICEF. Situação Mundial da Infância. 1991. Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (Jomtien, 5 a 9 de março de 1990), maio de 1991.
- VARIOS. Retratos do Brasil, vol.3, sem data.
- VELLOSO, Jacques R. O Financiamento da Educação na Transição Democrática. Em aberto, Brasília, 4 (25) jan./ mar./ 1985.
- \_\_\_\_\_. O financiamento da educação na transição democrática In MELLO, Guiomar Namó de, org. Educação e transição democrática. São Paulo, Cortez, 1986 a.
- \_\_\_\_\_. Educação e Constituinte: Quatro Questões do Financiamento do Ensino. Em aberto, Brasília, 5(30):4-12, abr./ jun.1986 b.
- \_\_\_\_\_. Financiamento do ensino superior e Constituinte. Educação e Sociedade, São Paulo (25), dez.1986 c.
- \_\_\_\_\_. Política educacional e recursos para o ensino: o salário educação e a Universidade Federal. Cadernos de Pesquisa, (G1) : 1-29, São Paulo, maio 1987 a.
- \_\_\_\_\_. Financiamento das políticas públicas: a educação. ANDE. 6(12);27-32, 1987b.
- \_\_\_\_\_. A nova Lei de Diretrizes e Base da Educação e o financiamento do ensino: pontos de partida. Educação e Sociedade. São Paulo, (25): 5-42, ago. 1988.

VELLOSO, J.P.dos Reis (org.). *A Questão Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Nobel, 1992.

WEFFORT, F.C. *O Populismo na Política Brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

## SIGLÁRIO

ACT	Admissão de Caráter Temporário
ADIME	Associação dos Dirigentes Municipais de Educação
ADUSP	Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
AEB	Anuário Estatístico do Brasil
AEC	Associação de Educação Católica
AFUSE	Associação dos Funcionários e Servidores da Educação (SP)
AIA	Ano Internacional da Alfabetização
AMES	Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas
AMPE	Associação Matogrossense dos Profissionais do Ensino
AMPEP	Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba. Vide Sintep.
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AOEGO	Associação dos Orientadores Educacionais de Góias
AOEPE	Associação dos Orientadores de Ensino de Pernambuco
AP	Ação Popular
APA	Associação de Pais de Alunos (DF)
APA	Associação dos Professores do Amapá
APAL	Associação dos Professores de Alagoas
APASE	Associação Paulista dos Supervisores de Ensino
APEC	Associação Profissional de Ensino e Cultura (RN)
APERM	Associação dos Professores e Especialistas do Ensino Municipal (SP). Vide Sinpeem
APEM	Associação dos Profissionais em Educação do Município (João Pessoa, PB)
APEMA	Associação dos Professores do Estado do Maranhão
APENOPE	Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco
APEOC	Associação dos Professores dos Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APEP	Associação dos Professores do Estado do Piauí
APLB	Associação dos Professores Licenciados da Bahia
APLP	Associação dos Professores Licenciados do Estado da Paraíba
APM	Associação de Pais e Mestres
APP	Associação dos Professores do Paraná
APPMG	Associação dos Professores Profissionais de Minas Gerais
APRN	Associação dos Professores do Rio Grande do Norte

ASPAC	Associação dos Professores do Acre. Vide Sintecac
ASSUEGO	Associação dos Supervisores Educacionais de Goiás
ASSUEPE	Associação dos Supervisores de Ensino de Pernambuco
BANESPA	Banco do Estado de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BPM	Batalhão de Polícia Militar
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CBA	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBIA	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CCPAM	Comissão Coordenadora dos Programas de Alimentação do Município (RJ)
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEC	Coordenação de Educação e Cultura (Ipea)
CEDES	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Comissão Especial de Inquérito
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação de São Paulo
CEPE	Centro dos Profissionais da Educação (RJ). Vide Sepe
CTEUB	Confederação de Trabalhadores em Educação Urbana da Bolívia
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CIAC	Centro Integrado de Assistência a Criança
CIEDS	Centros de Informática para a Educação (MEC)
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública (RJ)
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COBAL	Companhia Brasileira de Alimentos
COGESP	Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo
COIMPRO	Consultoria, Intermediação e Projetos Ltda.
CONEG	Conselho Nacional de Entidades Gerais (Ubes, UNE)
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CPB	Confederação dos Professores do Brasil. Vide CNTE
CPC	Centro Popular de Cultura
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPG	Centro do Professorado de Goiás. Vide Sintego
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPP	Centro do Professorado Paulista
CPP	Centro dos Professores de Pernambuco
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Unica dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Sócio-Econômicos
DOE	Delegacia de Ordem Econômica

DREM	Divisão Regional de Ensino Municipal (São Paulo, SP)
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações
ESG	Escola Superior de Guerra
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAS	Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FEDEF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FENAPA	Federação Nacional de Pais de Alunos
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FEPPEP	Federação dos Professores Públicos do Estado do Pará. Vide Sintepp
FEPROSUL	Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos (MG)
FINSOCIAL	Fundo de Investimento Social
FLE	Fundação para o Livro Escolar (SP)
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
GETA	Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização
HDI	Índice de Desenvolvimento Humano
IAPAS	Instituto de Aposentadoria, Pensão e Assistência Social
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBF	Indústria Brasileira de Formulários
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICAE	Conselho Internacional de Educação de Adultos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDS	Índice de Desenvolvimento Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC)
INL	Instituto Nacional do Livro (MEC)
INPS	Instituto Nacional de Previdência Social
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Planejamento Econômico e Social
IPM	Inquérito Policial Militar
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCS	Meios de Comunicação Social
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MEP	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPC	Movimento Popular de Cultura
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (UNICAMP)
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCS	Plano de Cargos e Salários
PEA	População Economicamente Ativa
PEAE	Programa Estadual de Alimentação Escolar
PIB	Produto Interno Bruto
PM	Polícia Militar
PMA	Programa Mundial de Alimentação
PMAE	Programa de Municipalização da Alimentação Escolar (FAE)
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE)
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNB	Produto Nacional Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático (FAE)
PNME	Programa Nacional de Material Escolar (MEC)
PNS	Piso Nacional de Salário
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QDD	Quadro de Detalhamento de Despesas
QESE	Quota Estadual do Salário Educação (2/3)
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REDALF	Rede Latino-Americana da Unesco para Capacitação de Pessoal e de Apoios Específicos em Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos
RENEC	Rede Nacional de Emissoras Católicas
RMFPC	Renda Mensal Familiar Per Capita
SAE	Serviço de Assistência ao Estudante (BA)
SAR	Serviço de Assistência Rural
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Ensino Básico (MEC)
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEEC	Serviço de Estatística de Educação e Cultura (MEC)
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica (MEC)
SEPE	Sindicato dos Educadores Profissionais (RJ)
SEPLAN	Secretaria de Planejamento da Presidência da República
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau (MEC)
SESI	Serviço Social da Indústria
SIEKESP	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
SINPRO	Sindicato dos Professores
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SIRENA	Sistema Radio-Educativo Nacional
SM	Salário Mínimo
SME	Sistema de Manutenção do Ensino

SSR	Serviço Sócio Rural
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
TMM5	Taxa de Mortalidade com menos de 5 anos
TRT	Tribunal Regional do Trabalho
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UDEM0	União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial (SP)
UEE	União Estadual dos Estudantes
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGF	Universidade Gama Filho
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPES	União dos Professores do Espírito Santo
URP	Unidade de Referência de Preços
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino (MG)

## DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990

### EDUCAÇÃO PARA TODOS: OBJETIVOS

#### ARTIGO 1. • SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

## EDUCAÇÃO PARA TODOS: UMA VISÃO ABRANGENTE E UM COMPROMISSO RENOVADO

### ARTIGO 2. • EXPANDIR O ENFOQUE

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.
2. Este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte:
  - universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
  - concentrar a atenção na aprendizagem;
  - ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
  - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
  - fortalecer alianças.

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos

### ARTIGO 3. • UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso a educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos — os pobres, os membros e membros de rua

ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação — não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

#### ARTIGO 4 • CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo — para o indivíduo ou para a sociedade — dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

#### ARTIGO 5 • AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

- *A aprendizagem começa com o nascimento.* Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.
- *O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental.* A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das

crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado.

• *As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas.* Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar — incluindo-se aí a questão da natalidade — e outros problemas sociais.

• *Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais.* Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial, a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Estes componentes devem constituir um sistema integrado — complementar, interativo e de padrões comparáveis — e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

#### ARTIGO 6 • PROPICIAR UM AMBIENTE ADEQUADO À APRENDIZAGEM

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.

#### ARTIGO 7 • FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações

e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental.

## EDUCAÇÃO PARA TODOS: OS REQUISITOS

### ARTIGO 8 • DESENVOLVER UMA POLÍTICA CONTENTUALIZADA DE APOIO

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade.
2. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.

### ARTIGO 9 • MOBILIZAR OS RECURSOS

1. Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.
2. Um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos

de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Significa, também, reconhecer a existência de demandas concorrentes que pesam sobre os recursos nacionais, e que, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores, como por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessário uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

### ARTIGO 10 • FORTALECER A SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.
2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os esforços nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.
3. As necessidades básicas de aprendizagem dos adultos e das crianças devem ser atendidas onde quer que existam. Os países menos desenvolvidos e com baixa renda apresentam necessidades especiais que exigirão atenção prioritária no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 90.
4. Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. Só um ambiente estável e pacífico pode criar condições para que todos os seres humanos, crianças e adultos, venham a beneficiar-se das propostas desta declaração.



# Documento Final do CBA

## Apontando soluções

### 1. INTRODUÇÃO

A Unesco declarou 1990 Ano Internacional da Alfabetização como um meio de mobilizar os esforços mundiais para reduzir drasticamente o analfabetismo no globo até o final do milênio. Unindo-se ao esforço internacional, foi constituído em março de 1989 o Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (GETA), uma articulação informal de educadores dedicados à alfabetização de crianças, jovens e adultos em órgãos públicos, universidades, entidades civis, movimentos populares e empresas, cujos objetivos são conscientizar a sociedade e buscar soluções para o problema do analfabetismo no Brasil. Nos deztoite meses de sua existência o GETA incentivou a realização de dezenas de seminários municipais, regionais e setoriais, promoveu dois encontros no Estado de São Paulo e propôs-se transpor os limites do Estado realizando o Congresso Brasileiro de Alfabetização nos dias 14, 15 e 16 de Setembro de 1990.

Este documento inspira-se nas conclusões dos encontros realizados anteriormente, tendo sido discutido e aprovado no Congresso.

### 2. DIMENSIONANDO O PROBLEMA DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Em 1988, o IBGE identificava 30,7 milhões de analfabetos no país, o que representava 24,5% da população com 5 anos e mais. Naquele ano, 18,9% dos jovens e adultos com 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever.

A evolução dos índices de analfabetismo no Brasil apresenta uma tendência de queda lenta ao longo deste século, mas o crescimento do número absoluto de analfabetos no país é bastante significativo, como demonstram as estatísticas.

Em seus traços gerais, a alfabetização da população brasileira evoluiu de maneira similar aos demais países latinoamericanos. Em virtude das fortes restrições financeiras e de outros graves problemas sociais vividos na década de 80, foram reduzidos os investimentos em educação e elevou-se o número de analfabetos, embora tenham se ampliado as matrículas no ensino básico. O aumento da matrícula quando menos recursos estão disponíveis só pode ser explicado pela redução dos salários dos professores, multiplicação de turnos escolares, aumento do número de alunos por sala de aula, deterioração da rede física de

escolas, menores investimentos em material didático, etc. O resultado global desse processo é a ampliação formal do acesso à escola, acompanhada de perda da qualidade do ensino e redução da eficiência do sistema educacional. Dessa maneira reduz-se o analfabetismo pelos critérios censitários, porém o "analfabetismo funcional" se amplia, ou seja, o contingente de pessoas que têm acesso à escola aumenta, sem que logrem alfabetizar-se plenamente.

Esse movimento coincide com os anos recentes de crise econômica e agravamento da questão social. O crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), que fora de 11% ao ano na década de 60 e de 8,6% ao ano na década de 70, caiu para 2,4% ao ano no período 80/88, índice pouco superior ao crescimento da população. Vivemos uma década de estagnação da economia que teve elevados custos sociais e na qual ocorreu um empobrecimento da população. Relatório do Banco Mundial sobre a pobreza no mundo, divulgado em agosto de 90, alerta que o Brasil ocupa o terceiro lugar entre os países com maiores desigualdades sociais: sua distribuição de renda é das menos equitativas do globo, sendo superado apenas por Honduras e Serra Leoa. Em seis anos (81/87) o número de pobres elevou-se de 23 milhões para 33 milhões, acumulando um crescimento da pobreza de 43,48%. A educação é considerada como o exemplo mais evidente do fracasso das políticas sociais dos gover-

nos brasileiros. Comentando o relatório, Michael Michaely, técnico do Banco Mundial, declarou que a política educacional brasileira "privilegia o ensino superior e negligencia o ensino básico, o que é um absurdo surpreendente já que 60% da mão de obra é analfabeta".

O crescimento econômico da América Latina foi de 1,6% ao ano na década de 80, bem abaixo do crescimento da população. A estagnação da economia latinoamericana está ligada à questão da dívida externa, que soma mais de US\$ 420 bilhões, cerca de 40% da produção da região.

No Brasil, a dívida é responsável pelo envio anual de 5% do Produto Interno Bruto. Os encargos crescentes da dívida e as políticas de ajuste econômico adotadas pelos governos implicaram na restrição dos investimentos em políticas sociais, entre as quais a educação, e impuseram à população trabalhadora a desvalorização dos salários reais.

A deterioração econômico-social teve sérias repercussões sobre a situação da infância e juventude no país. Segundo relatório da Unicef para o período 81/86, 85% das crianças e jovens provinham de famílias cuja renda per capita não supera dois salários mínimos. Nada menos que 24 milhões delas sobreviviam em famílias cuja renda era igual ou inferior a meio mínimo. Não é pois de surpreender que 18% das crianças de 10 a 14 anos e 30% dos jovens entre 10 e 17 anos já trabalhassem

Quadro 1

Tendência do analfabetismo no Brasil entre as pessoas de 15 anos e mais a partir de 1920

Ano	Fonte	Total	Analfabetas	%
1920	*	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	*	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	*	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	*	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	*	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	*	73.541.943	18.716.847	25,5
1982	**	76.534.782	17.685.987	23,1
1984	**	81.140.959	17.273.309	21,3
1986	**	86.554.036	17.320.725	20,0
1987	**	88.816.170	17.456.384	19,7

Fonte: IBGE

\* Censo

\*\* PNAD

Quadro 2

Brasil Analfabetos por região População de 5 ou mais anos 1980

Região	População	Analfabetos	%
Norte	4.051.297	801.297	19,7
Nordeste	35.776.034	15.474.144	43,2
C. Oeste	8.683.069	1.953.083	22,4
Sudeste	56.855.869	9.296.260	16,3
Sul	19.648.325	3.177.849	16,1
Brasil	141.382.535	30.702.633	24,5

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — IBGE, 89

muitos dos quais sem carteira assinada ou qualquer proteção trabalhista e previdenciária, percebendo salários irrisórios.

O ingresso no mercado de trabalho para auxiliar no orçamento familiar tem sido apontado como um dos principais fatores que impedem as crianças de frequentarem a escola, condenando-as ao analfabetismo.

### 3. A CRISE DA ESCOLA PÚBLICA

Escolas em número insuficiente, falta de vagas nas existentes, distância casa/escola nas zonas rurais e ausência de programas de educação de jovens e adultos são uma realidade do sistema do ensino brasileiro que, combinada às condições de vida e trabalho das camadas populares, configuram um quadro em que o acesso à educação básica ainda é extremamente dificultado.

Em 1987, 4,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos não frequentavam escolas; a maioria delas vivia na zona rural, especialmente na região Nordeste do país.

O fato mais marcante apontado pelo diagnóstico do sistema de ensino brasileiro é sua improdutividade, expressa nas elevadas taxas de evasão e repetência entre as crianças e jovens que chegam a frequentar as escolas.

A repetência na primeira série do primeiro grau, exatamente aquela em que se pretende realizar a alfabetização, alcança mais da metade das crianças e é o principal ponto de estrangulamento do sistema de ensino. O fracasso escolar se repete nas séries subsequentes e atinge principalmente a população de baixa renda, das zonas rurais e regiões menos desenvolvidas. Em consequência disso, quase um terço das crianças de 7 a 14 anos que frequentam escolas estão fortemente defasadas na relação idade-série.

A cada ano, através da repetência e da evasão, milhões de crianças são "expulsas" do ensino básico, particularmente da rede pública. Esse fato é um dos principais responsáveis pelo baixo nível de escolaridade da população: a média nacional é de 4,5 anos, com índices variando entre 5,6 anos no Sudeste urbano e 1,6 anos no Nordeste rural.

A esse quadro, acrescenta-se também uma jornada escolar e um ano letivo situados entre os mais curtos do mundo. Essa questão se agrava quando se leva em conta o número de alunos matriculados nos turnos intermediários, que reduzem mais ainda a jornada nos estabelecimentos escolares onde são implantados, criando, dessa forma, um déficit invisível de 4 milhões de vagas na rede de ensino do país.

Estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais realizado em 1989 estimava que o país precisaria investir 5,5% do Produto Interno Bruto (US\$ 19,2 bilhões)

em educação durante os próximos 15 anos para acabar com o analfabetismo. A realidade, porém, é bem diferente. Em 1980 os investimentos realizados em educação representavam 2,8% do PIB. Entre 1981 e 1985, os investimentos em educação declinaram 10%. O orçamento federal de Educação para 90 é inferior ao de 89.

Embora a Constituição determine que 50% dos recursos vinculados à educação da União, Estados e Municípios sejam destinados à universalização do ensino básico e combate ao analfabetismo, o governo federal continua a destinar a quase totalidade de suas verbas ao ensino superior e às escolas técnicas de 2º grau, delegando aos Estados e Municípios quase toda a responsabilidade pelo ensino fundamental. Dos escassos recursos atribuídos pelo MEC ao ensino de 1º grau, mais de um terço destinam-se à merenda.

O plano de alfabetização anunciado pelo Ministro da Educação destina à alfabetização e 1º grau serão de Cr\$ 10 bilhões em 1990 e Cr\$ 35 bilhões em 1991. Embora os números pareçam vultosos, tais recursos são insuficientes para o enfrentamento do analfabetismo, especialmente se os compararmos aos Cr\$ 10,2 bilhões liberados em caráter de emergência no primeiro semestre para cobrir o déficit da merenda escolar e os cerca de Cr\$ 450 bilhões atribuídos em agosto para o crédito agrícola. Para se ter uma idéia dos custos necessários à alfabetização, o Programa Mundial Experimental de Alfabetização da UNESCO investiu U\$ 300 por cada novo alfabetizando no final da década de 70. A esse custo, para alfabetizar dois milhões de brasileiros, o país teria que investir quase Cr\$ 50 bilhões.

Por outro lado, os recursos constitucionalmente destinados à educação básica vêm sendo sistematicamente desviados para outros graus de ensino.

A Medida Provisória 194 permite a aplicação, em Títulos do Tesouro Nacional, dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e determina que o seu montante seja utilizado nos três graus de ensino. Embora seja obrigatório que 50% desses recursos sejam destinados ao ensino fundamental, a Medida desvia para outros graus de ensino verbas oriundas do Salário-Educação que deveriam ser aplicadas exclusivamente no 1º grau.

As escolas brasileiras sofrem tamanhas deficiências que o próprio MEC admitia, em 1985, que apenas 77% delas encontravam-se em bom estado de uso, metade não possuía luz elétrica, 27% não tinham água encanada, 6% não tinham giz e 4% sequer quadro-negro.

A formação do magistério é outro aspecto a considerar: 15,8% dos professores em exercício no país são leigos, possuindo no máximo o primeiro grau completo;

outros 4,32% têm segundo grau completo mas não cursaram magistério.

Os salários irrisórios pagos ao magistério o tornam uma ocupação pouco atrativa, desestimulando a formação de novos profissionais e levando os professores formados a buscarem ocupações melhor remuneradas.

Este quadro é agravado pela precariedade da formação oferecida ao magistério que, em sua grande maioria, mostra-se despreparado para promover a alfabetização das crianças, jovens e adultos provenientes das camadas populares.

Em síntese, as escolas vêm falhando em seu papel de alfabetizar, pois faltam os recursos necessários, os educadores têm pouca formação e salário inadequado, as condições físicas e materiais são falhas, os métodos e currículos impróprios.

### FONTES DE CONSULTA

- ANDE. Prioridades para a educação nacional. São Paulo, mimeo, 1990.
- CEDI. Analfabetismo no Brasil; Ano Internacional da Alfabetização; Dossiê de Imprensa 89/90. São Paulo, CEDI, 1990.
- COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO. "Alfabetizar e Libertar". Boletim Articulação (21), São Luís, ASP/RA-AB, 1990.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. UNESCO, 1990.
- FUNDAÇÃO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS — EDUCAR. Erradicação do Analfabetismo: 1989-1999; indicações preliminares. Brasília, março 1989.
- FLETCHER, P.R. & RIBEIRO, S.C. "O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje". Em Aberto, 6 (33), Brasília: I-10. INEP, jan/mar 1987.
- GETA. "Resoluções do 2º Encontro Estadual de Alfabetização". Boletim do GETA (3). São Paulo, GETA, abril 1990.
- IBGE. Anuário Estatístico do Brasil, 1989.
- . Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, 1988.
- STROMQUIST, N.P. & KOUANGA, N. Feasibility study for the creation of a world literacy center: a global response to a global problem. mimeo, 1990.
- TEDESCO, J.C. et al. "La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe". In: Proyecto Principales de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, dez. 1989. (Boletim, 20)
- THE WORLD BANK. World Development Report 1990; World development indicators. Washington, USA, Oxford University Press, jun. 1990.
- UNICEF. Situação Mundial da Infância 1990. Brasília, UNICEF, 1990.



# Declaração dos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização

Nós, educadores reunidos em São Paulo no Congresso Brasileiro de Alfabetização, de 14 a 16 de setembro de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, aprovamos as seguintes proposições:

Estamos convencidos de que, nas condições sociais atuais, uma política nacional de alfabetização só poderá obter algum sucesso se estiver vinculada a um projeto político-econômico que supere as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo.

Uma política de alfabetização poderá representar um avanço em relação à situação atual se garantir investimentos significativos no ensino público, valorizar o magistério, criar mecanismos eficazes de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos organizados da sociedade civil, estabelecendo ações combinadas na educação básica de crianças, jovens e adultos.

Uma política educacional desta natureza, capaz de mobilizar recursos e energias de toda a sociedade, só pode resultar de um amplo processo de discussão e participação, sem o que lhe faltará legitimidade social e base política de sustentação.

Comprometemo-nos a envidar nossos esforços de profissionais e cidadãos em prol das seguintes soluções para os problemas da alfabetização no Brasil:

## **A. PRIORIZAR A EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA POLÍTICA NACIONAL DE COMBATE ÀS RAÍZES ESTRUTURAIS DA POBREZA, PROMOÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL E DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO**

A solução dos problemas educacionais não reside exclusivamente na escola. A história tem mostrado que nenhum país do mundo contemporâneo alcançou níveis elevados de alfabetização sem que suas populações tenham conquistado, simultaneamente, melhorias substanciais nas suas condições de vida e uma distribuição de renda mais equitativa.

O enfrentamento consequente do analfabetismo no Brasil requer, de um lado, uma política global que conduza o país ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a atual situação de extrema desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços; de outro lado, exige uma política educacional sistemática e de ação prolongada que priorize a universalização do ensino básico e respeite as especificidades regionais.

Há décadas que leis e planos educacionais vêm reafirmando a prioridade do ensi-

no básico. Quando se trata de implementar as políticas, porém, os governos têm optado por programas de impacto propagandístico que definem prazos exíguos para "erradicar" o analfabetismo, ou então, desencadear campanhas emergenciais de alfabetização de adultos. Esses programas vêm se mostrando ineficazes, pois são medidas desvinculadas de uma política global que promova a melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira.

Reafirmamos a necessidade de priorizar a educação, e em especial a educação fundamental e a superação do analfabetismo, no sentido de que o sistema nacional de educação, na sua organização e funcionamento — da educação infantil à universidade — traduza uma política de educação vinculada a um conjunto de medidas que promovam a justiça social e o desenvolvimento econômico.

## **B. COMBATER O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AO ANALFABETO, RECONSTRUINDO O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO**

O conceito de analfabetismo carrega consigo preconceitos e incorreções. O analfabeto tem sido visto como uma pessoa desqualificada para o exercício da cidadania, como um mal a ser extirpado, sem que haja o reconhecimento da sua participação como pessoa constitutiva e construtora da nossa sociedade e produtora de conhecimento.

Para superar o preconceito que cerca o analfabeto, as políticas de alfabetização devem reconhecê-lo como cidadão participante da sociedade, produtor de cultura e que, por sua condição de classe, sexo, raça e portador de deficiência, tem sido privado do direito à aquisição dos códigos da leitura e da escrita e de conhecimentos que ampliam suas possibilidades de participação e transformação social.

Deve-se superar o conceito restrito de que alfabetizado é "o indivíduo capaz de ler e escrever um bilhete simples". Estar alfabetizado é integrar à vida de qualquer cidadão a condição de leitor, escritor e comunicador, bem como garantir o acesso a outros conhecimentos que ampliem sua inserção crítica e participativa na sociedade.

As políticas de alfabetização precisam envolver ações permanentes e sistemáticas relacionadas a programas de educação básica, de maneira a garantir sua qualidade.

## **C. GARANTIR O DIREITO DE TODOS À ALFABETIZAÇÃO, À ESCOLARIZAÇÃO E À CONTINUIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO**

A Constituição de 1988 assegurou a todos os cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade.

É dever da União, Estados e Municípios garantir lugar e progressão a todos na escola, bem como as condições para sua permanência no sistema de ensino. A Constituição prevê o mandato de injunção para aqueles que ficaram privados desse direito.

Para tanto, faz-se necessário, além da oferta de ensino básico para todas as crianças, ampliar os serviços educacionais de pré-escola e educação especial, assumir no sistema a educação de jovens e adultos e dos trabalhadores.

Uma política de atendimento para todos requer a ampliação de vagas e distribuição de recursos para todas as faixas etárias, sem discriminação, complementada por políticas de formação, pesquisa, produção de materiais didáticos e de leitura que atendam a esta diversidade de ofertas de ensino básico.

Um plano nacional de alfabetização tem, portanto, que assegurar, no sistema público de ensino, ações integradas de educação de crianças, de jovens e adultos.

## **D. AMPLIAR SUBSTANCIALMENTE OS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A democratização do acesso à educação básica no Brasil requer investimentos substanciais na ampliação, manutenção e recuperação da rede física de escolas, na formação, reformulação da jornada de trabalho e recuperação salarial do magistério, na pesquisa educacional, na elaboração de materiais didáticos, além de uma política de apoio ao estudante, com subsídios à alimentação, transporte e material escolar, com recursos distintos.

A Constituição, que determina a vinculação ao setor educacional da receita oriunda de impostos e transferências, estabelecendo um mínimo de 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios, diz, nas disposições transitórias, que 50% desses recursos devem obrigatoriamente ser destinados à universalização do ensino fun-

damental e eliminação do analfabetismo, nos dez anos seguintes à promulgação da Constituição, o que não vem sendo respeitado. Tampouco a lei que regulamenta o salário-educação tem sido observada, pois os recursos dele oriundos deveriam ser aplicados exclusivamente no ensino básico, o que não vem ocorrendo, por falta de uma conceituação precisa do que seja manutenção e desenvolvimento do ensino. Faz-se então, urgente, exigir do Poder Executivo e dos legisladores a revisão de sua destinação. Indispensável, também, garantir o estabelecimento de um sistema efetivo de cooperação entre as esferas públicas (União-Estados-Municípios), uma vez que, em face de uma equivocada política de municipalização do ensino, aos municípios têm sido repassados serviços e responsabilidades incompatíveis com seus recursos financeiros e estrutura. Além disso é necessário a criação de meios que possibilitem à sociedade civil um controle efetivo dos recursos públicos, repudiando qualquer forma de favoritismo político.

Os recursos hoje constitucionalmente previstos são insuficientes frente às necessidades acumuladas. Torna-se necessário, portanto, desenvolver uma política de captação de novos recursos para a educação, atribuindo-lhe uma parcela mais significativa do Produto Interno Bruto.

Nesse sentido, como mais uma alternativa, apoiamos, a posição assumida pelos países latinoamericanos em Quito<sup>2</sup>, de recomendar a utilização pelos países devedores de parte dos recursos destinados ao pagamento da dívida externa em programas de alfabetização e educação básica, a fundo perdido. A aplicação desses recursos deverá ser fiscalizada pela sociedade civil, através das instituições representativas de classe envolvidas com a Educação.

Exigimos dos poderes públicos o rigoroso cumprimento da Constituição no tocante à aplicação da cota mínima do orçamen-

to em educação nas três esferas de governo e no emprego de 50% dos recursos para a superação do analfabetismo e universalização do ensino básico.

### **E. VALORIZAR O MAGISTÉRIO, PROMOVER A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E A PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO**

Os baixos salários, as más condições de trabalho e a precária formação do magistério constituem limitações objetivas à universalização do ensino básico no Brasil.

Faz-se urgente elevar os padrões de remuneração do magistério e superar as profundas desigualdades hoje existentes entre as regiões do país, mediante o estabelecimento de um piso salarial nacional que garanta aos professores condições dignas de vida, compatíveis com a responsabilidade social e política de sua função.

É necessário assegurar aos professores um estatuto que garanta uma perspectiva de carreira que incentive sua permanência no magistério, sua ascensão funcional por qualificação bem como uma jornada de trabalho que contemple períodos de preparação de aulas e estudo, de maneira a viabilizar sua atualização pedagógica e formação em serviço.

A melhoria dos salários e condições de trabalho dos professores é condição necessária, porém não suficiente, para a melhoria do ensino básico, o que requer uma política permanente de formação e aperfeiçoamento dos educadores.

Embora a legislação em vigor defina um mínimo para formação do magistério em cursos de 2º grau, parcela significativa dos professores em exercício no país é constituída por leigos; mesmo os professores habilitados apresentam uma formação extremamente precária.

Uma política de formação dos educadores deveria ampliar e qualificar os cursos de magistério de 2º grau, criando uma

área no currículo especificamente voltada para formação de professores alfabetizadores, elevando a oferta de profissionais habilitados e proporcionando a habilitação dos leigos que exercem o magistério.

As universidades são, em grande medida, responsáveis pela melhoria da formação do magistério. Cabe-lhes assumir, com maior ênfase do que a atual, a pesquisa de alternativas pedagógicas, o resgate e o apoio à sistematização das práticas, a divulgação de inovações, a formação de novos professores e a sua integração com a comunidade escolar para a elaboração de propostas conjuntas de aperfeiçoamento de professores.

### **F. GARANTIR PARTICIPAÇÃO CONJUNTA DE GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL NA DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO**

O governo federal não deve impor à sociedade civil um programa de alfabetização.

Um programa dessa natureza, além de implicar na cooperação efetiva entre estados, municípios e União, deve ser formulado e acompanhado por uma comissão nacional, composta por representantes das três esferas governamentais (MEC, Consed, Undime), bem como por representantes de entidades nacionais, como OAB, CNBB, CUT, etc.

São Paulo, setembro de 1990.

#### **Notas**

1. Conceito adotado pela ONU e usado pelo IBGE, o qual diminui substancialmente o número de analfabetos nos cômputos estatísticos.
2. Consulta regional da América Latina e Caribe, preparatória à Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Quito, Equador, novembro/dezembro 1990)

Douglas Mansur/Imagens da Terra



Plenário vota documento final

Constituição da República  
Federativa do Brasil  
05 de Outubro de 1988

Capítulo III  
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA  
E DO ESPORTE

Seção I  
Da Educação

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V — valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII — garantia de padrão de qualidade.

**Art. 207.** As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

**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;

II — progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV — atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI — oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII — atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

**Art. 209.** O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II — autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

**Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

**Art. 212.** A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

**Art. 213.** Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

**Art. 214.** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I — erradicação do analfabetismo;

II — universalização do atendimento escolar;

III — melhoria da qualidade do ensino;

IV — formação para o trabalho;

V — promoção humanística, científica e tecnológica do País.

GETA  
GRUPO DE ESTUDOS E TRABALHOS EM ALFABETIZAÇÃO

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL  
DE ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

Após sucessivos adiamentos, o Governo Federal lançou em 11 de setembro de 1990 o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).

Dias após o lançamento do Programa, o GETA realizava o Congresso Brasileiro de Alfabetização (São Paulo: 14 a 16/09/90). O MEC teve a oportunidade de apresentar o PNAC aos congressistas em pronunciamento da Secretária Nacional de Educação Básica Ledja Austrilino Silva na mesa-redonda sobre Política Nacional de Alfabetização. A titular da SENEBC/MEC enfatizou em seu pronunciamento que o PNAC seria elaborado mediante ampla consulta à sociedade através de assembleias municipais, estaduais e nacional.

Já naquela ocasião o PNAC sofreu críticas. A representante do CONSED, Gilda Poli, Secretária de Educação do Paraná, questionou a coerência do governo federal, arguindo que a política econômica recessiva acentua os problemas sociais que são geradores do analfabetismo.

O Congresso Brasileiro de Alfabetização aprovou uma declaração que aponta diretrizes para uma política consistente visando a superação do analfabetismo:

- priorizar a educação básica em uma política nacional de combate às raízes estruturais da pobreza, promoção da justiça social e do desenvolvimento econômico;

- combater o preconceito em relação ao analfabeto, reconstruindo o conceito de alfabetização;

- ampliar substancialmente os recursos para a educação básica;

- valorizar o magistério, promover a formação dos educadores e a pesquisa em alfabetização;

- garantir a participação conjunta de governo e sociedade civil na definição de princípios e diretrizes da política nacional de alfabetização.

Munido dessas diretrizes, o GETA dispôs-se a colaborar na elaboração do PNAC, aceitando os convites do MEC para participar das Comissões Nacional e Estadual do Programa.

Em plenária realizada dia 06/03/91 em São Paulo, o GETA realizou uma avaliação crítica do PNAC e concluiu que, nos seis meses que se seguiram a sua criação, o Programa desenvolveu-se de maneira ambígua. Enquanto o MEC e a Comissão Nacional do Programa mantiveram o discurso que apela para a mobilização e participação da sociedade, a ação prática do Programa pautou-se pelos tradicionais procedimentos autoritários e clientelistas do governo federal.

O atropelado calendário do Programa, associado à ausência de recursos para que as Comissões Estaduais pudessem trabalhar, impediu que as assembleias municipais e até mesmo algumas estaduais fossem realizadas. Enquanto as Comissões Nacional e Estaduais se esforçavam por elaborar documentos de critérios e convocar conferências, os órgãos executivos do MEC baixaram portarias que contrariam o espírito do Programa e distribuíram seus recursos sem a desejável transparência nos critérios que está adotando.

Diante deste quadro, o GETA exige respostas às seguintes perguntas:

- Quais são os recursos efetivamente disponíveis para o PNAC e quais os critérios que estão sendo adotados para sua liberação?

- Por que certos municípios tiveram seus projetos aprovados e recursos liberados "a toque de caixa", enquanto outros aguardam há meses resposta sobre os projetos que enviaram ao Ministério?

- Por que certos governos estaduais receberam recursos e outros não?

- Por que instituições isoladas de ensino superior que não têm qualquer tradição com trabalhos em alfabetização foram das primeiras a receber recursos do Programa?

- Que papel cumprem as Comissões do Programa se o controle dos recursos e as decisões fundamentais continuam a ser tomadas nos gabinetes ministeriais?

A persistência dessa ambiguidade e a falta de respostas a essas dúvidas acabam por gerar descrédito quanto à efetiva vontade política do governo federal em promover um programa de alfabetização descentralizado e participativo. Por esse motivo o GETA torna públicas suas críticas e interrogações, esperando ser possível ainda uma correção de rumos do PNAC.

Por ora, o GETA recomenda a manutenção de uma atitude ativa diante do PNAC, mediante a formulação de projetos, envio de representantes às comissões nacional e estadual e participação nos congressos e conferências a ele relacionados, tendo por diretriz a declaração aprovada no CBA. Em contrapartida, exige a participação da sociedade civil na definição de diretrizes, acompanhamento e fiscalização do Programa. Ao mesmo tempo, propõe a adoção de uma severa vigilância crítica sobre os rumos do Programa, especialmente no tocante à alocação de recursos e definição de mecanismos de avaliação.

Em fins de maio o GETA realizará nova plenária em que voltará a avaliar o andamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.

São Paulo, abril de 1990.

# Oito meses do PNAC

## A dança dos números

O anúncio do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania desencadeou expectativas nos meios educacionais de que os sistemas públicos de ensino e as entidades comunitárias pudessem vir a receber recursos adicionais para superar as graves dificuldades que vêm enfrentando para a manutenção e ampliação dos serviços de educação básica de crianças, jovens e adultos.

Procuramos acompanhar através da imprensa diária os recursos atribuídos ao PNAC e sua distribuição. Os dados que se seguem mostram sérias contradições entre o discurso e a prática do governo federal no emprego das verbas do PNAC.

Em 11/09/90 o Presidente da República lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, cuja meta é alfabetizar em 5 anos 6 milhões de crianças de 7 a 14 anos e 25 milhões de analfabetos maiores de 15 anos. O Ministro Chiarelli anunciou dispor de Cr\$ 10 bilhões para o PNAC em 1990 e mais Cr\$ 40 bilhões para 1991, sabidamente insuficientes para qualquer programa de educação básica de maior envergadura. Cogitava-se na obtenção ainda em 1990 de Cr\$ 6 bilhões adicionais, oriundos do excesso de arrecadação, a depender de aprovação do Congresso.

Uma semana antes, porém, o Presidente havia vetado o inciso VII do artigo 37 da Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada pelo Congresso, que garantiria mais recursos para o MEC implementar projetos de educação básica. Ao fazê-lo, a Presidência descumpriu o Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, que reserva para a alfabetização 50% dos recursos vinculados à educação.

Os estados se debatiam com a falta de recursos, pois até o mês de setembro o MEC não havia liberado um só tostão da quota federal do salário educação, acumulada desde janeiro. Somente Pernambuco, por exemplo, tinha Cr\$ 4 bilhões a receber.

Ao instalar a Comissão Nacional do PNAC em fins de novembro, o Ministro Chiarelli afirmou à imprensa dispor de Cr\$ 18 bilhões para gastar ainda em 1990. A Comissão Nacional do PNAC parece não ter se impressionado, pois ameaçou demitir-se coletivamente caso o governo não retirasse do Congresso a Medida Provisória (reeditada por 4 vezes seguidas) que permitia ao executivo destinar a outros graus de ensino os recursos oriundos de aplicações do salário-educação, de emprego exclusivo no ensino fundamental. A Comissão protestou ainda contra o incentivo do MEC à dedução direta do salário educação pelas empresas. Em resposta à Comissão, o Presidente sancionou em 28/12/90 a Lei 8.150, que permite a aplicação dos recursos do salário educação pelo Banco Central, assegurando que o produto das aplicações seja destinado ao ensino fundamental regular e especial, à educação pré-escolar e encargos relativos a esses níveis de ensino. O MEC, porém, continuou a aplicar a maior parte de seus recursos no ensino superior.

Em 10/12/90 o Ministro Chiarelli dirigiu-se ao Palácio do Planalto para prestar contas dos 90 dias iniciais do Programa. Mais uma vez os números relativos ao PNAC cresceram: seriam Cr\$ 21,1 bilhões, dos quais 55% teriam sido liberados. Os maiores beneficiários foram os municípios (37%), seguidos de entidades federais (17,5%) e entidades de educação especial (4,5%).

Em 18 de fevereiro o MEC informava que seu orçamento para 91 era da ordem de Cr\$ 53 bilhões. Dois dias depois o Ministro corrigia seus números, afirmando que o governo federal deverá investir este ano entre Cr\$ 115 e Cr\$ 125 bilhões apenas em alfabetização, sendo Cr\$ 54,3 bilhões do orçamento do MEC e o restante do FNDE (salário educação).

No final de fevereiro o Ministro anunciou ao Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) a liberação da parcela mensal da quota estadual do salário educação, no valor de Cr\$ 6,6 bilhões, prometendo para os meses seguintes o repasse de US\$ 150 milhões referentes às metas do PNAC, para construção de 37 mil novas salas de aula no país. Segundo Chiarelli, o contingente de 4,35 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola já teria sido reduzido em 30% em sua gestão, graças à construção e reforma de 50 mil salas de aula.

## Empréstimos do exterior: vêm ou não vêm?

Sempre que é questionado sobre a exiguidade das verbas disponíveis para o PNAC, o MEC afirma que obterá recursos adicionais através de empréstimos externos.

Em setembro de 1990, por ocasião da 42ª Reunião da UNESCO, o Banco Mundial anunciou dispor de US\$ 6 bilhões para aplicar prioritariamente em países que tenham projetos de educação básica. O Brasil está na lista dos 40 países a serem beneficiados por esses recursos.

Dias depois o Ministro da Educação reuniu-se com representante do Banco Mundial e anunciou estarem praticamente concluídos os entendimentos visando um empréstimo de US\$ 300 milhões para o programa brasileiro de alfabetização. O que o Ministro Chiarelli não disse à imprensa, porém, é que o empréstimo mencionado pouco tem a ver com o PNAC, pois começou a ser negociado durante o governo Sarney, destinando-se especificamente ao chamado "Projeto Nordeste", que visa ações de educação básica em alguns estados daquela região. Deste montante, somente US\$ 1 milhão deverão ser aplicados pela UNICEF ainda em 91.

Em busca de empréstimos do estrangeiro, o Ministro Chiarelli viajou ao exterior em janeiro e organizou o Encontro Internacional de Alfabetização (Brasília, 3 a 5/5/91). Em reunião preparatória ao Encontro Internacional de Alfabetização, representantes do Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) teceram críticas ao PNAC: diante da escassez de recursos, o Programa é demasiadamente abrangente, sendo necessário definir prioridades. Na opinião dos técnicos dos bancos internacionais, o PNAC deveria priorizar as metas de alfabetização e universalização do ensino básico, sem a pretensão de abarcar o ensino pré-escolar e especial. A falta de uma sistemática de avaliação e acompanhamento dos recursos aplicados no Programa também foi objeto de críticas.

Ao final do Encontro Internacional de Alfabetização, o Ministro Chiarelli mostrava-se confiante de que o PNAC teria causado boa impressão aos organismos internacionais, facilitando a antecipação do empréstimo de US\$ 350 milhões do Banco Mundial. O otimismo do Ministro, porém, parece não ter fundamento, pois os especialistas avaliam que o BIRD não deve liberar os recursos do "Projeto Nordeste" antes de 1992.

## Os beneficiados

Por ocasião do lançamento do PNAC, em 11/9/90, a imprensa noticiou que 6 projetos seriam os primeiros a receber Cr\$ 51 milhões, distribuídos entre os municípios de Maceió/AL, São José dos Campos/SP, Jaboatão dos Guararapes/PE (Cr\$ 3 milhões), Triângulo Mineiro, educação indígena em 13 estados a cargo da FUNAI (Cr\$130 milhões) e Projeto "Ler para Valer" do Estado do Rio de Janeiro (Cr\$ 7 milhões). Os critérios para tal escolha são desconhecidos.

Dias depois o Ministro Chiarelli liberou Cr\$ 400 milhões do FNDE para o Estado de Tocantins e Cr\$ 40 milhões para sua capital, Palmas.

Um dos maiores convênios relacionados ao PNAC foi assinado entre o MEC e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) em 19/11/90. Os reitores de 69 instituições de ensino superior subiram a rampa do Palácio do Planalto com o Presidente, para receberem Cr\$ 850 milhões, sendo Cr\$ 535,3 milhões para 34 universidades Federais, Cr\$ 197,4 milhões para 21 universidades privadas e Cr\$ 117,3 milhões para 13 instituições estaduais e municipais.

Em 7/10/90 o Ministro Chiarelli foi ao Rio Grande do Sul e liberou Cr\$ 20 milhões do PNAC para 8 municípios. Menos de um mês depois, em 1/11/90, o Ministro retornou ao rincão natal para distribuir Cr\$ 500 milhões do FNDE ao Estado e municípios, assegurando outros Cr\$ 20 milhões para que a Fundação Padre Landell de Moura promova educação pela TV na periferia da capital. Em 27/12 o Ministro liberou outros Cr\$ 227 milhões para 17 municípios gaúchos.

Em 23/11 foi a vez do Paraná, onde Chiarelli assinou convênios totalizando Cr\$ 1,5 bilhão, distribuídos entre escolas técnicas, 24 municípios (Cr\$ 241 milhões), educação especial (Cr\$ 208 milhões) e LBA.

No final de janeiro de 91 Chiarelli voltou ao Rio Grande do Sul para liberar Cr\$ 110,7 milhões do FNDE a 95 entidades gaúchas de educação especial, materializando um convênio assinado no mês anterior com 78 APAEs e 17 entidades de assistência a excepcionais. A LBA gaúcha recebeu nesta data outros Cr\$ 110 milhões para repassar a entidades de educação especial.

Em Santa Catarina, instituições de ensino superior do médio vale do Itajaí assinaram convênios em fevereiro com o MEC no valor de Cr\$ 101,5 milhões, para instalar oficinas pedagógicas em Blumenau, Timbó e Acurra. Enquanto isso o programa de educação de adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que atende 300 alunos em 17 turmas, não pode se expandir por esgotamento da capacidade de investimento do município e falta de apoio federal.

Prefeituras e associações de educação de deficientes de Minas Gerais foram agraciadas com Cr\$ 790 milhões em 21/02/91. A Prefeitura de Belo Horizonte recebeu Cr\$ 150 milhões.

Em março e abril de 91 o MEC assinou diversos convênios relacionados ao PNAC com empresários da construção civil. Incentivados pela Câmara Brasileira da Indústria da Construção (CBIC), diversos Sindicatos estaduais organizaram projetos de alfabetização nos canteiros de obras. O Sinduscon do Rio Grande do Sul recebeu Cr\$ 50 milhões em 17/3. Dia 22/3 foi a vez do Sinduscon do Rio de Janeiro. Em 6/4 o Presidente da República prestigiou seu amigo e correligionário, Deputado Paulo Octávio (PRN/DF), que representou os empreiteiros na assinatura do convênio entre o Sinduscon/DF e o MEC

no valor de Cr\$ 115 milhões para a alfabetização de 1750 operários (resultando no custo/aluno de US\$ 267,7 per capita).

O Ministério não foi tão generoso com o Amazonas, que recebeu em 20/4/91 apenas Cr\$ 15 milhões para o projeto estadual do PNAC que pretende alfabetizar 40.000 crianças e adultos nas zonas rurais e urbanas.

Talvez por ser governado por um político do PFL, Pernambuco foi o estado que mais recursos recebeu em 91: nada menos que Cr\$ 2,34 bilhões, em convênios assinados no último dia 13/5, visando a recuperação de escolas e aquisição de material escolar. Na mesma data o Rio Grande do Norte, também governado por um pefelista, assinou com o MEC convênio no valor de Cr\$ 1,5 bilhão. Este é o segundo convênio assinado entre o MEC e o governador potiguar: no dia seguinte à posse de Agripino Maia, o Rio Grande do Norte já recebera Cr\$ 400 milhões do MEC.

O zelo do Ministro com os governadores de seu partido não poupou-o de críticas durante recente convenção do PFL. O governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, não escondeu da imprensa seu descontentamento, afirmando que Chiarelli privilegiava seu Estado em detrimento dos interesses políticos do partido. Todos lá já sabem que Chiarelli é candidato a governador pelo Rio Grande do Sul em 94...

## Projeto "Minha Gente": interesses políticos levam à dispersão de recursos e superposição de ministérios

No último dia 21/5<sup>91</sup> o Presidente derramou lágrimas na cerimônia de lançamento do Programa de Centros Integrados de Assistência às Crianças (CIACs), vinculado ao Projeto "Minha Gente". Seguindo o modelo dos CIEPs, os CIACs serão unidades que incluirão posto de saúde para assistência materno-infantil, creche, pré-escola, escola de 1º grau em período integral, alojamento para menores abandonados, alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes à noite.

O Presidente prometeu construir 5 mil CIACs para atender 6,5 milhões de crianças e jovens, a um custo total estimado em Cr\$ 1 trilhão (US\$ 3,8 bilhões). Os recursos ainda não estão garantidos, e o investimento inicial de Cr\$ 62 bilhões será proveniente dos ministérios da Saúde, Ação Social, Economia e Justiça.

O Ministério da Educação não participou da elaboração do projeto e o Ministro só o conheceu depois de pronto. Embora a princípio o projeto não envolva recursos do MEC, ele deverá captar parte do orçamento educacional no futuro, pois estima-se que 80% do investimento será realizado em educação.

O Ministro da Saúde Alcení Guerra, que coordenará o programa através do "Ministério da Criança", prometeu a construção de 20 "fábricas de escolas" e 20 CIACs até o final de 91. Ele deixou claro que a distribuição das unidades obedecerá critérios técnicos e políticos. Imediatamente após a cerimônia de lançamento do projeto os 25 governadores e mais de 100 políticos presentes começaram a disputa pela instalação dos CIACs em seus estados e municípios. O projeto interessa também às empreiteiras que construirão as "fábricas de escolas" ainda em 91, após licitação que será aberta no início de junho, envolvendo recursos da ordem de 3 a 5 bilhões de dólares.

Ninguém há de opor-se à construção de escolas, mas é momento de perguntar porque tal iniciativa desenvolve-se marginalmente ao MEC e não vem integrada a outras providências cruciais para a educação básica, como a melhoria da formação e remuneração do professorado.

I CONGRESSO DOS ALFABETIZANDOS DA CIDADE DE SÃO PAULO  
16 de dezembro de 1990.



A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, no Ano Internacional da Alfabetização, realiza o I CONGRESSO DOS ALFABETIZANDOS DA CIDADE DE SÃO PAULO, promovido e organizado pelo MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo), EDA/DOT (Programa de Educação de Adultos da Diretoria de Orientação Técnica) e FORUM dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo.

#### MOVA-SP

O MOVA-SP nasceu das experiências de alfabetização desenvolvidas pelos Movimentos Populares em parceria com a administração popular e democrática a partir de 1989, respondendo à necessidade de enfrentar a situação de analfabetismo que caracteriza uma grande parcela da população de jovens e adultos da Cidade de São Paulo. O nascimento do MOVA-SP traz a marca da trajetória intelectual e de vida de Paulo Freire, titular da Secretaria Municipal de Educação e grande impulsionador da Educação Popular. O MOVA-SP foi criado pelo decreto nº 28.302 de 21 de novembro de 1989 da Prefeita Luiza Erundina de Sousa.

Em ação conjunta com o Forum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo e SME, o MOVA-SP estabelece convênios com o fim de criar núcleos de alfabetização. A SME garante a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares, bem como apoia, financeira, técnica e materialmente as entidades conveniadas.

Em seu primeiro ano de funcionamento, o MOVA-SP, implantou 626 núcleos de alfabetização em convênio com 57 entidades, tendo formado 2001 alfabetizadores e, matriculados 12.185 alfabetizandos.

#### FORUM

A idéia da criação de um Forum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo surgiu em abril de 1989 a partir de reunião conjunta entre a SME e os grupos, movimentos e educadores comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos de São Paulo.

A partir daí, vários movimentos que já mantinham iniciativas isoladas nesta área, reuniram-se num Forum a fim de unificar esses trabalhos e ampliá-los, tendo em vista o compromisso da nova administração da Prefeitura de São Paulo com as causas populares.

Uma das preocupações do Forum é estar organizado para dar continuidade ao projeto de alfabetização, independentemente de quem estiver administrando a Cidade, defendendo a organização livre e autônoma dos movimentos populares, sem atrelamento ao Estado ou partido político.

O Forum é composto por dois representantes de cada movimento ou entidades associadas. Com o objetivo de descentralizar e aprofundar as discussões, foram criados FORUNS REGIONAIS. O FORUM MUNICIPAL é a instância máxima dos movimentos, espaço onde se dão as discussões referentes à sua organização, suas lutas e seus compromissos.

O EDA é um programa de alfabetização e pós-alfabetização (suplência) que nasceu em São Paulo, no início da década de 70, executado pela Secretaria Municipal do Bem-Estar Social em convênio com a Fundação MOBRAL. Uma de suas principais fundadoras foi a atual Prefeita de São Paulo, Luiza Erundina de Sousa.

Em 1973, com base no Parecer 44/73 do Conselho Estadual de Educação, a SEBES definiu programação e duração para os cursos, regulamentando a equivalência com o ensino regular de 1ª a 4ª séries.

A partir de 1984, com o encerramento do convênio com o MOBRAL e com a autorização do CEE, o programa passou a denominar-se "Programa de Educação de Adultos".

A atual administração, cumprindo o que determina a Constituição no que se refere à universalização do ensino fundamental, transferiu o EDA de SEBES para SME em 27 de julho de 1989, com a preocupação de integrá-lo à escola de 1º grau como um todo e à suplência II, programa que se desenvolvia na SME desde 1976.

Hoje o EDA mantém 832 classes nas escolas da Rede Municipal de Ensino e 325 classes em espaços cedidos pela comunidade através de convênios.

### COMISSÃO ORGANIZADORA

Além das Comissões Regionais que coordenaram a participação organizada dos alfabetizandos e prepararam os trabalhos, manifestações e atividades de cada região, o I CONGRESSO DOS ALFABETIZANDOS DA CIDADE DE SÃO PAULO foi planejado e executado pelas seguintes Comissões Centrais:

#### 1ª Comissão de Infra-Estrutura

Ana Maria da Silva, Débora de Lima Teixeira, José Carlos Picolo, Gilberto Lopes Teixeira e Ana Maria Andrade de Resende.

#### 2ª Comissão de Metodologia e Programação

Maria Stela Santos Graciani, Rosângela Pereira, Joselito Lopes Martins, Pedro Pereira Nascimento, Marcos Edgar Bassi, Maria Heloisa Aguiar da Silva, Mara Rejane de Moraes e Maria Jose Vale Ferreira.

#### 3ª Comissão de Divulgação e Imprensa

Regina I. Villas Boas Estima, Maria Alice de Paula Santos, Martha Maria Gonçalves de Carvalho, Elaine Leite, Valdenete Moraes e Telma Sue li Neto Rondóm.

#### Apoio Técnico-Administrativo

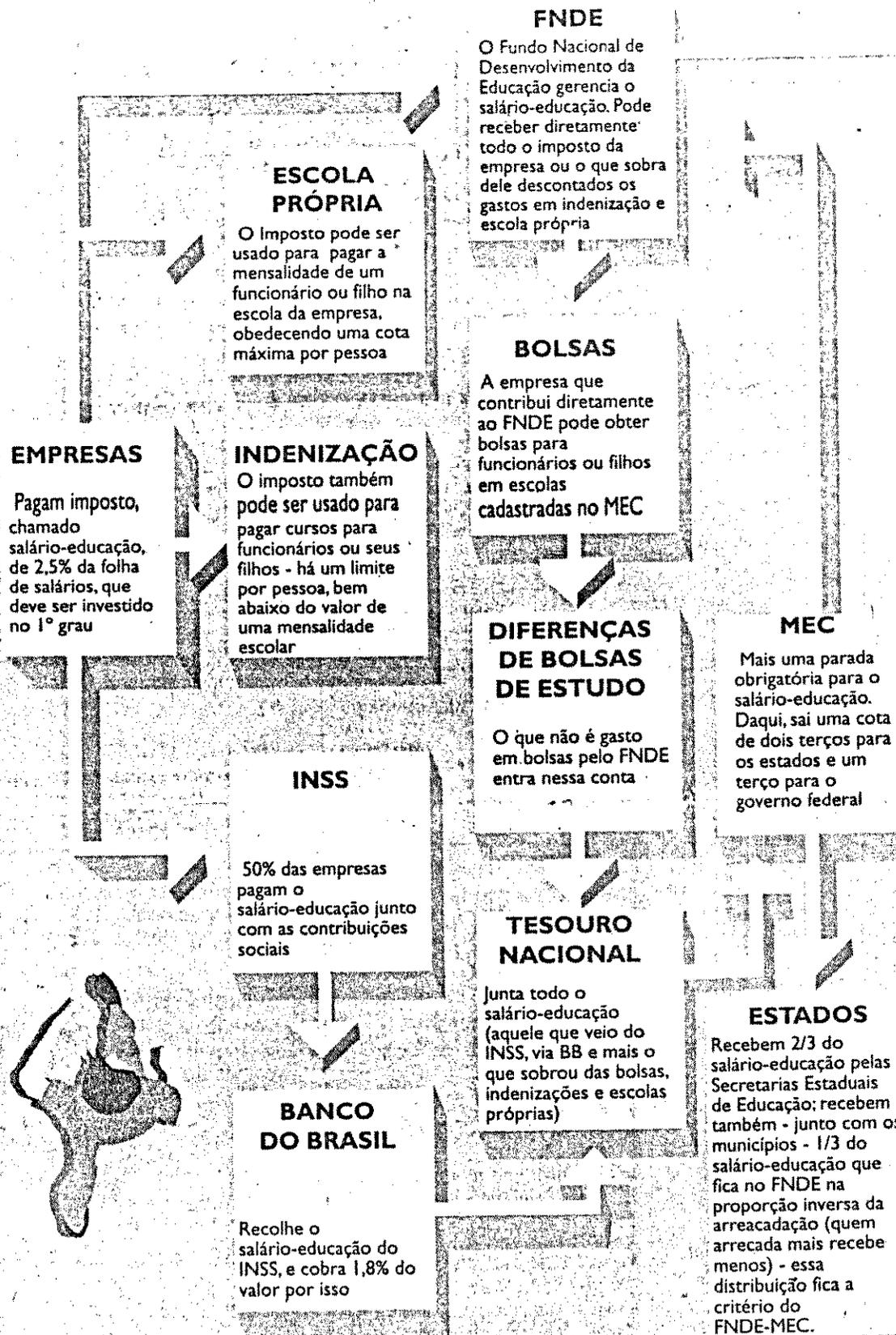
Wanderlaci Rodrigues Garcez, Rosemary Aparecida Santiago, Rosemeire de Almeida, José Bernardino da Silva e Maria Benedita Nogueira da Silva.



ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

1990

# O LABIRINTO DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO



Fonte: "Salário-educação: Uma Avaliação do Montante Gerado em São Paulo", Fipe

# CARTA AOS PROFESSORES

**APEOESP**  
SINDICATO DOS  
PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL  
DO ESTADO DE SÃO PAULO

Filiado à CNTx e CUT

## Um breve histórico de conquistas e um incentivo à luta

*Sem dúvida, em 1.992 o Brasil viveu a sua maior crise: a maior recessão da história, desemprego crescente, arrocho salarial reduzindo o poder de compra do trabalhador a menos da metade, impeachment de Collor por corrupção. Uma situação terrível, que jamais tirou o nosso ânimo de continuar lutando.*

*Apesar da crise que atinge a todos, a APEOESP continuou com sua luta incansável se mobilizando, organizando greves, atos públicos, realizando cursos de formação, seminários e ampliando sua organização de base.*

*Esta prática sindical combativa e democrática resultou em inúmeras conquistas para os professores:*

1-No início do ano, diante da ameaça de uma grande mobilização dos professores, o governo do Estado concede 105% de reajuste, índice que superou a inflação do período e recuperou parte das perdas ocorridas no período anterior;

2-Em janeiro, mais de 20 mil professores entram na Justiça através da APEOESP, reivindicando o pagamento dos "gatilhos" do governo Quéricia;

3-Em fevereiro, a APEOESP atinge 100 mil sócios, crescendo em média 8 mil sócios por ano, fato inédito no movimento sindical brasileiro;

4-A APEOESP lança o "Manual do Professor -- Orientação Jurídica Básica", colocando-o à disposição dos associados nas subseções/regionais;

5-Em março, a APEOESP inicia novamente os cursos de formação sindical, visando conscientizar os professores da importância do sindicato em nossa vida profissional e na sociedade. A maioria das subseções já realizou o curso. Este trabalho continua;

6-Depois de muitas campanhas, a APEOESP conquista a realização do Concurso de PIII, vagas para o P I e concurso de remoção;

7-Em abril, lançamos o primeiro programa de televisão do movimento sindical brasileiro, "Primeira Aula", programa semanal da APEOESP, inteiramente produzido pela entidade e veiculado

através da TV Bandeirantes. Continuamos a investir nos outros meios de comunicação de massas - rádio, jornal - e vamos utilizar outros, como out-doors, por exemplo;

8-A APEOESP realiza convênio com a Cooperativa de Consumo dos Funcionários do Banco do Brasil, em São Paulo, garantindo descontos para nossos associados;

9-A APEOESP, depois de realizar convênio com a Golden Cross, por decisão de Congresso, realiza também convênio com a Unimed. Vamos realizar convênios com outras empresas;

10-Durante o ano todo a APEOESP continuou com sua campanha pela melhoria do atendimento médico ao professor. Nossa principal reivindicação nesta questão é a realização de convênio entre o IAMSPE e hospitais particulares para que o professor possa ser atendido gratuitamente onde desejar. Esta luta valeu a pena: em 17/09/92 foi publicado decreto do governador autorizando a realização de convênios do IAMSPE com hospitais particulares a partir de 1.993. Pelo decreto, 100 cidades serão contempladas. Queremos ampliar esse número;

11-Em abril, conquistamos a incorporação do abono, respeitando a escala de vencimentos e mais oito referências;

12-Em maio, a APEOESP lança a "Campanha Retrato da Escola Pública", que tem por objetivo fazer um levantamento real da situação da escola e da vida funcional do professor;

13-Nos dias 4 e 5 de junho realizamos 48 horas de greve em protesto pelos baixos salários, com adesão de 80% da categoria ao movimento;

14-Em junho a APEOESP realiza em Ribeirão Preto o maior Congresso de sua história. Mais de 1800 delegados presentes. Foram aprovadas propostas que consolidam ainda mais a APEOESP como uma entidade de luta e democrática;

15-Em junho, a APEOESP realiza ato de protesto na Secretaria de Educação contra pagamentos incorretos aos professores;

16-Ainda em junho, a APEOESP conquista para os aposentados o direito de receber a sexta-parte;

17-Em julho, a APEOESP realiza ato de protesto contra o reagrupamento de classes. Conseguimos evitar que mais de 15 mil professores ACTs fossem dispensados no meio do ano letivo;

18-Ainda no mês de julho, a APEOESP conquista mudanças significativas no "Projeto Escola Padrão":

a) fim dos 250 dias letivos para o curso noturno da Escola Padrão;

b) introdução da gratificação de curso noturno também para HTPs;

c) regulamentação da gratificação de local de exercício;

d) fim da exigência de jornadas completa e integral para o pagamento da gratificação RDPE;

e) rediscussão dos critérios de atribuição de aula nas Escolas Padrão, pois a Resolução de 1991 é ilegal e imoral;

f) volta da Educação Artística como disciplina obrigatória de 5ª a 8ª séries na Escola Padrão;

g) aproveitamento de PIII de Educação Artística e Educação Física para o ensino de 1ª a 4ª séries;

19-A APEOESP conquista a realização de cursos preparatórios para 150 mil professores III em convênio com a FDE, com a produção de vídeos e distribuição de apostilas gratuitas;

20-Em julho, depois de a APEOESP ter realizado atos e campanhas de denúncia, o governo assume o compromisso em solucionar os pagamentos de vantagens atrasadas. Mais de 54 mil professores já tiveram seus problemas resolvidos neste segundo semestre. (Se o seu não foi, procure-nos.);

21-A APEOESP conquista a elevação do teto para o vale-alimentação de 80 para 120 UFESPs, para que mais professores possam recebê-los. Esta questão será regulamentada o mais breve possível. Consideramos ainda que o valor do vale permanece baixo;

22-Em agosto, visando o aperfeiçoamento de sua organização de base e a descentralização financeira da APEOESP, é aprovado aumento dos recursos para que as subseções e regionais possam se estruturar melhor;

23-Garantindo desconto para os associados, a APEOESP realiza convênio com a PUC, UNIMEP, UNESP, UNICAMP, para a realização de cursos preparatórios ao Concurso de PIII;

24-Em agosto, visando a ampliação de sua organização em todo o Estado, a APEOESP aprova a abertura de mais subseções: Hortolândia, Fernandópolis, Pindamonhangaba, Jacareí e Sudeste/Capital. Para 1.993, estão previstas Bebedouro, Penápolis, Salto ou Itu, Leste/Vila Prudente e Tatuapé/Capital. Com isto, a APEOESP, que há alguns anos tinha somente 19, atinge 80 subseções e 170 regionais em todo o Estado;

25-Ainda em agosto, a APEOESP atinge 112 mil associados, consolidando-se como a maior entidade de professores do Brasil;

26-Em setembro, a APEOESP realiza greve de quatro semanas. Depois de afirmar que não tinha dinheiro, o governo foi forçado a apresentar proposta: 30% de reajuste em setembro, 12 referências (duas no mês até março de 93) mais o reajuste geral do funcionalismo. Se as referências mais o reajuste geral não atingirem a inflação, haverá a reposição das perdas até abril de 93.

Mesmo considerando a proposta insuficiente, é necessário reconhecer que ela é fruto da nossa luta.

Só nesta campanha salarial (antes e durante a greve), com matérias pagas no rádio, na TV e em jornais, cartazes, boletins, cartas à população, caravanas etc., a APEOESP investiu mais de 900 milhões de cruzeiros. Se não tivéssemos realizado a greve, ficaríamos somente com os reajustes oferecidos ao conjunto do funcionalismo, 10% em outubro e abono de Cr\$ 300 mil em novembro.

Em outubro, quando o governo já havia decidido e publicado Resolução descontando os dias de greve e mantendo as faltas no prontuário, a APEOESP consegue, através de atos públicos, matérias pagas na grande imprensa, reverter a situação. Somente em matérias pagas e boletins, desta vez foram investidos mais de 400 milhões de cruzeiros;

27-Desde o início do ano, a APEOESP luta pela regulamentação dos direitos dos estáveis. Esta pressão obrigou o governo a enviar projeto de lei à Assembléia Legislativa. Fizemos emendas para melhorá-lo;

28-A APEOESP realiza convênio com a Fundação Ceret (Centro Educativo, Recreativo e Esportivo do Trabalhador) em São Paulo, com desconto de 60% para nossos associados. As nossas subseções em todo o Estado vêm ampliando diversas formas de convênios para atender solicitações dos nossos associados;

29-As nossas subseções em todo o Estado realizam neste final de ano Encontros Regionais de Formação, com entrega gratuita de apostilas a cada um dos professores inscritos ao concurso e exibição de vídeos sobre o concurso;

30-A APEOESP, ao lado de entidades de professores de todo o Brasil, através da CNTE, participa ativamente da luta pela aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases de acordo com nossos interesses. Durante todo o período continuamos garantindo o envio de caravanas a Brasília, para acompanhar o processo;

31-Participamos também junto com todo o movimento sindical, dos estudantes e do povo brasileiro da luta pela aprovação do impeachment de Collor;

32-Neste final de ano tivemos uma participação destacada na discussão do Orçamento Estadual para 93. Apresentamos várias emendas para ampliar as verbas para a Educação. Milhares de professores, convocados pela APEOESP, participaram desta luta, pressionando, enviando cartas e telegramas aos deputados ou estando presentes na Assembléia Legislativa;

33-Além dessas conquistas e lutas encaminhadas pela APEOESP, centenas de ações foram encaminhadas pelo nosso Departamento Jurídico durante o ano todo, centenas de escolas e regiões foram visitadas pela Diretoria e Conselheiros, visando o aperfeiçoamento de nossa organização.

*Este breve histórico das conquistas que tivemos em 92 demonstra que a luta sempre vale a pena.*

*Como ficou demonstrado, isto se deve à prática sindical combativa da APEOESP, independente do Estado, de partidos políticos e à participação de milhares de professores que dão sustentação às nossas campanhas. Todas as atividades que resultaram em conquistas exigiram de todos nós muita dedicação e muito investimento financeiro.*

*Esta carta é um incentivo à luta.*

*Os baixos salários que ainda recebemos não nos desanimam.*

*Ao contrário: já estamos nos preparando para uma forte campanha salarial para o início do ano letivo de 93 e uma grande campanha na sociedade pela melhoria do atendimento médico-hospitalar gratuito ao professor. Este é o nosso compromisso.*

*Não deixe sua escola isolada.*

*Eleja os Representantes da APEOESP para que todos possam receber informações da entidade e participar das nossas campanhas.*

*Até breve.*

*Diretoria da APEOESP*

*(Este documento é para ser distribuído aos professores nos dias 3 e 4 de dezembro/92)*

# Mais escolas e melhor educação para nossas cidades

## ANTEPROJETO DE LEI Nº \_\_\_\_\_

Dispõe sobre o Salário-Educação e dá outras providências

O Congresso Nacional aprova e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - O ensino público fundamental terá como fonte adicional de financiamento o salário-educação, recolhido na forma desta lei pelas empresas, que poderão deduzir desta contribuição a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Pará. 1º - Os recursos de que trata este artigo serão aplicados exclusiva e diretamente no ensino público fundamental, sendo vedada sua utilização para qualquer outro fim, ressalvado o disposto no art. 2º.

Pará. 2º - É vedada a criação ou manutenção, pelo Poder Público, de sistemas de recolhimento do salário-educação que permitam ao contribuinte optar pela destinação a ser dada aos recursos, ressalvada a hipótese prevista no art. 2º.

Art. 2º - A aplicação dos recursos do salário-educação pelas empresas, referida no art. 1º, é restrita à manutenção de escolas de 1º Grau, de caráter regular ou supletivo, destinadas a seus empregados e dependentes, e gerida paritariamente por representantes do empregador, do sindicato da categoria e do órgão municipal de educação.

Pará. 1º - O Poder Executivo estabelecerá anualmente, para o exercício seguinte, o custo padrão-qualidade per capita da escola pública a ser proposto pela Comissão Paritária do Salário-Educação.

Pará. 2º - Na hipótese em que o custo global de manutenção de escolas próprias seja inferior ao montante devido como contribuição do salário-educação, a empresa recolherá a diferença para fins da distribuição prevista no art. 5º, com base nas determinações da agência fiscalizadora definida pelo Poder Executivo.

Art. 3º - O salário-educação incidirá sobre:

I - A folha de pagamento das empresas públicas e privadas que realizem venda de bens e serviços, bem como das instituições financeiras e entidades seguradoras;

II - o excedente financeiro anual das entidades de ensino de fins não lucrativos e o das entidades assistenciais e filantrópicas, definidas em lei.

Pará. único - É vedado ao Poder Público conceder suspensão temporária ou isenção de recolhimento do salário-educação, a qualquer título.

Art. 4º - A alíquota básica do salário-educação será fixado por ato do Poder Executivo, que determinará seu valor em função do custo padrão-qualidade, de forma a que este corresponda, no mínimo, a um quinto da soma das despesas realizadas pela União e pelos Distritos Federal, Estados e Municípios, com o ensino público de 1º grau, no ano anterior ao da vigência desta lei, deduzidas as despesas efetivadas com recursos do salário-educação.

Pará. único - A alíquota do salário-educação poderá ser reajustada a maior, por ato do Poder Executivo, anualmente, contados da data de vigência desta lei, sempre que sua receita for inferior ao índice estabelecido neste artigo, calculado no ano anterior ao do reajuste.

Art. 5º - Do montante da arrecadação do salário-educação, em cada Estado, Município, Território e no Distrito Federal, serão creditados:

a) 20% (vinte por cento) em favor do Ministério da Educação, que constituirão a quota federal;

b) 60% (sessenta por cento) em favor da Secretaria da Educação do respectivo Estado, Território ou Distrito Federal, que constituirão a quota estadual.

c) 20% (vinte por cento) em favor do respectivo órgão de educação municipal, que constituirão a quota municipal.

Pará. 1º - Os recursos referidos na alínea "A" serão aplicados exclusivamente no ensino público de 1º grau, na proporção de 2/3 aos Estados e Distrito Federal e 1/3 aos municípios.

Pará. 2º - 1.0% do 1/3 dos recursos da quota federal destinados aos municípios constituirão um fundo nacional de desenvolvimento da educação municipal, a ser gerido por representantes desta última e com participação paritária do Ministério da Educação e representantes dos estados.

Pará. 3º - O fundo referido no parágrafo 2º será regulamentado dentro de 60 dias a contar da promulgação desta lei.

Art. 6º - Os recursos da quota federal serão aplicados exclusivamente em transferências aos Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, segundo critérios determinados pelo Poder Executivo, obedecida a distribuição inversamente proporcional ao montante arrecadado pela Unidade Federada.

Pará. único - Os critérios e a programação anual dos recursos serão definidos via comissão paritária formada pelo Ministério da Educação e representantes dos Estados e Municípios.

Art. 7º - Os recursos da quota estadual serão aplicados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, na manutenção e desenvolvimento do ensino público de 1º Grau, segundo regulamentação do Poder Executivo e de acordo com a seguinte distribuição:

a) 80% para aplicação exclusivamente na rede pública de 1º grau mantida pelo Poder Executivo do Estado, dos territórios e Distrito Federal; e

b) 20% para aplicação na rede pública de 1º Grau mantida pelo Poder Executivo Municipal, mediante transferência de recursos aos Municípios, buscando a correção de distorções locais com base nos critérios definidos em comissões paritárias constituídas de representantes de estados e municípios.

Art. 8º - Os órgãos ou agências arrecadadoras do salário-educação farão jus a 0,1% (um décimo por cento) do valor arrecadado, para custear despesas de administração.

Art. 9º - Os créditos de que tratam as alíneas a, b e c do Art. 5º serão creditados nas contas da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, obrigatoriamente, até 15 (quinze) dias após a data de arrecadação pelos órgãos ou agências dela encarregadas.

Pará. único - As transferências da União aos Estados, ao Distrito Federal, Territórios e Municípios, e dos Estados aos respectivos Municípios, serão efetivadas, obrigatoriamente, até quinze dias após a data dos créditos mencionados neste artigo.

Art. 10º - As transferências mencionadas nos artigos 5º, 6º e 7º ficam condicionadas:

a) no caso de transferência da União aos Estados, Distrito Federal e Territórios, à aplicação do percentual mínimo de 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos desta Lei;

b) no caso de transferências dos Estados aos respectivos Municípios, ao disposto na alínea a deste artigo e à aprovação do estatuto e do Plano de cargos e salários do Magistério.

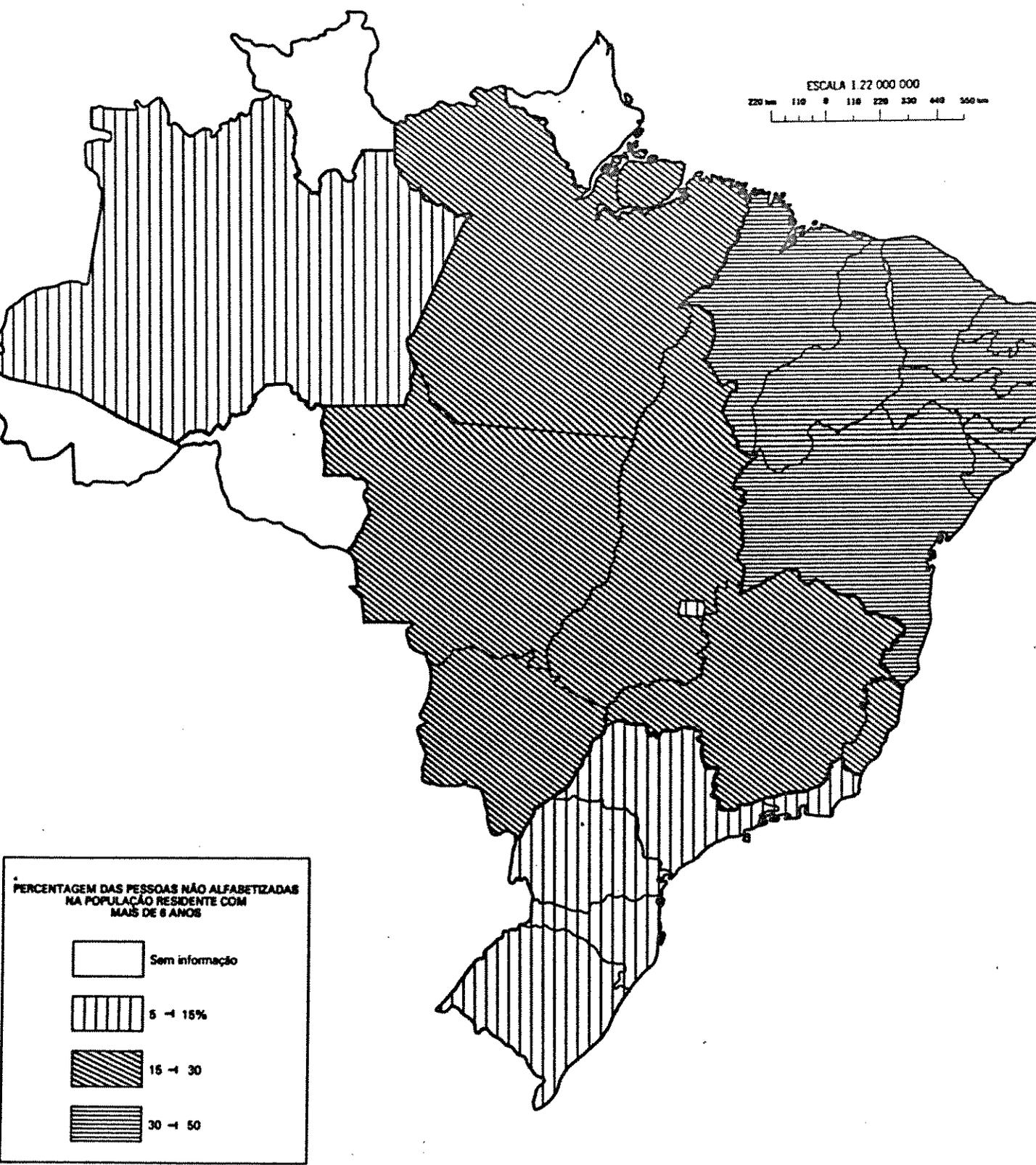
Art. 11º - A não aplicação dos recursos do salário-educação na manutenção e desenvolvimento do ensino público fundamental implica em crime de responsabilidade.

Art. 12º - No prazo de sessenta dias contados da publicação desta lei, o Poder Executivo promoverá sua regulamentação através de Decreto.

Art. 13º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Anteprojeto de iniciativa da UNDIME

FIG. 1  
 Mapa 15.12  
 Educação: Pessoas não Alfabetizadas com mais de 6 Anos



**PERCENTAGEM DAS PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS NA POPULAÇÃO RESIDENTE COM MAIS DE 6 ANOS**

	Sem informação
	5 - 15%
	15 - 30
	30 - 50

Obs.: Amazonas e Pará sem contingente rural.  
 Fonte: IBGE - PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) - 1988.

## CAPÍTULO 30 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

30.1 - População residente de 5 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização, segundo a situação do domicílio e grupos de idade - 1970-1980

SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E GRUPOS DE IDADE	POPULAÇÃO RESIDENTE DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE							
	1970				1980			
	Total	Condição de alfabetização			Total	Condição de alfabetização		
		Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sem declaração		Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever	Sem declaração
<b>TOTAL</b> .....	79 327 231	47 864 531	30 718 667	744 103	102 579 006	69 703 993	32 731 347	143 606
<b>5 a 9 anos</b> .....	13 459 508	3 970 639	9 079 634	409 155	14 773 741	4 335 679	10 338 052	100 110
5 e 6 anos.....	5 825 538	419 734	4 869 582	336 222	6 055 258	394 813	5 585 278	75 367
7 a 9 anos.....	7 833 970	3 550 935	4 210 102	72 933	8 718 483	3 940 866	4 752 774	24 743
<b>10 anos ou mais</b> .....	65 867 723	43 893 892	21 638 913	334 948	87 805 265	65 368 414	22 393 295	43 656
10 a 14 anos.....	11 859 119	8 307 091	3 491 936	80 092	14 263 322	10 575 146	3 676 448	11 728
15 a 19 anos.....	10 253 283	7 735 242	2 487 024	31 017	13 575 971	11 336 601	2 236 370	4 100
20 a 24 anos.....	8 285 805	6 061 786	2 199 723	24 316	11 513 220	9 709 624	1 799 071	4 225
25 a 29 anos.....	6 504 069	4 539 332	1 947 390	17 347	9 442 217	7 738 956	1 699 039	4 222
30 a 34 anos.....	5 664 940	3 876 365	1 772 124	16 451	7 686 290	5 999 500	1 683 261	3 539
35 a 39 anos.....	5 089 312	3 312 709	1 763 552	12 961	6 352 819	4 884 199	1 685 783	2 837
40 a 44 anos.....	4 535 592	2 841 376	1 682 965	11 251	5 723 851	4 026 630	1 694 656	2 395
45 a 49 anos.....	3 546 686	2 106 784	1 431 446	8 465	4 653 393	3 153 248	1 496 207	1 938
50 a 54 anos.....	2 940 367	1 621 342	1 310 994	6 021	4 109 260	2 654 231	1 453 185	1 844
55 a 59 anos.....	2 284 376	1 237 373	1 045 336	5 666	3 140 634	1 893 306	1 245 961	1 576
60 a 64 anos.....	1 791 127	884 543	900 760	5 824	2 445 685	1 354 826	1 089 299	1 458
65 a 69 anos.....	1 218 510	697 331	614 809	4 370	2 026 926	1 003 569	1 024 476	1 091
70 anos ou mais.....	1 706 671	713 279	943 667	61 626	2 741 606	1 199 182	1 540 496	1 816
Idade ignorada.....	183 978	59 239	47 187	77 562	126 041	59 392	67 661	766
<b>Urbana</b> .....	45 273 342	33 741 226	11 161 196	389 916	70 196 370	54 422 926	16 662 742	99 792
5 a 9 anos.....	6 959 630	2 836 113	3 916 316	205 102	9 137 462	3 436 607	5 640 160	61 645
5 e 6 anos.....	2 673 190	317 427	2 361 796	173 966	3 701 394	326 056	3 326 950	46 389
7 a 9 anos.....	4 086 340	2 518 686	1 536 517	31 137	5 436 068	3 107 562	2 313 200	16 256
<b>10 anos ou mais</b> .....	36 313 812	30 905 113	7 232 663	175 616	61 066 968	50 987 319	10 042 692	29 067
10 a 14 anos.....	6 377 238	5 501 293	851 630	24 315	9 076 659	7 770 938	1 299 216	6 705
15 a 19 anos.....	5 761 856	5 144 646	603 403	13 804	9 229 764	8 448 418	770 196	2 160
20 a 24 anos.....	4 840 519	4 205 589	622 638	12 392	8 285 233	7 571 671	710 745	2 917
25 a 29 anos.....	3 820 060	3 207 383	603 102	9 575	6 885 295	6 167 160	714 676	3 269
30 a 34 anos.....	3 409 768	2 799 555	600 998	9 215	5 561 752	4 815 001	744 108	2 643
35 a 39 anos.....	3 075 744	2 434 534	633 924	7 266	4 482 378	3 718 021	764 283	2 074
40 a 44 anos.....	2 754 485	2 119 049	629 233	6 203	4 023 015	3 222 594	796 694	1 727
45 a 49 anos.....	2 136 843	1 577 317	556 814	4 712	3 296 167	2 563 290	741 505	1 372
50 a 54 anos.....	1 746 560	1 216 916	526 182	4 462	2 916 125	2 167 471	747 364	1 290
55 a 59 anos.....	1 385 401	936 254	443 949	3 198	2 211 096	1 549 361	660 602	1 132
60 a 64 anos.....	1 079 646	661 576	394 856	3 210	1 706 829	1 113 470	592 297	1 062
65 a 69 anos.....	759 766	466 662	290 456	2 449	1 379 316	826 643	551 861	812
70 anos ou mais.....	1 053 888	571 952	458 026	23 910	1 933 603	1 021 914	910 209	1 380
Idade ignorada.....	110 039	41 183	17 771	51 085	71 637	43 467	27 636	534
<b>Rural</b> .....	34 053 689	14 123 305	19 567 399	303 186	32 382 636	16 281 067	17 048 605	52 964
5 a 9 anos.....	6 499 978	1 134 556	5 161 399	204 053	5 636 339	899 972	4 697 902	36 466
5 e 6 anos.....	2 762 348	102 307	2 487 784	162 257	2 353 664	66 566	2 266 326	26 976
7 a 9 anos.....	3 747 630	1 032 249	2 673 585	41 796	3 282 475	833 414	2 439 574	9 487
<b>10 anos ou mais</b> .....	27 553 911	12 985 749	14 406 030	159 132	26 746 297	14 381 065	12 350 703	14 499
10 a 14 anos.....	5 481 881	2 605 796	2 640 306	36 777	5 186 463	2 804 206	2 377 232	6 023
15 a 19 anos.....	4 491 426	2 590 594	1 853 621	17 213	4 346 207	2 888 083	1 456 174	1 960
20 a 24 anos.....	3 445 296	1 856 177	1 577 185	11 924	3 227 987	2 136 363	1 088 326	1 308
25 a 29 anos.....	2 684 009	1 331 949	1 344 288	7 772	2 556 922	1 571 796	984 163	963
30 a 34 anos.....	2 255 172	1 076 810	1 171 126	7 236	2 124 536	1 184 499	939 143	896
35 a 39 anos.....	2 013 568	876 265	1 129 628	5 675	1 670 441	946 178	921 500	763
40 a 44 anos.....	1 781 107	722 327	1 053 732	5 048	1 700 666	804 036	896 162	668
45 a 49 anos.....	1 407 842	529 467	874 632	3 743	1 367 226	599 958	758 702	566
50 a 54 anos.....	1 193 797	405 426	784 812	3 559	1 193 135	456 780	705 821	554
55 a 59 anos.....	902 974	299 119	601 367	2 468	929 739	343 947	585 349	443
60 a 64 anos.....	711 481	202 965	505 902	2 614	736 756	241 358	497 002	396
65 a 69 anos.....	456 744	130 469	324 354	1 921	649 610	176 716	472 615	279
70 anos ou mais.....	654 683	141 327	485 641	27 715	808 003	177 278	630 289	436
Idade ignorada.....	73 939	18 056	29 416	26 467	56 404	15 925	40 225	254

FIG. 3

## CAPÍTULO 30 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

30.2 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização e sexo, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade - 1989

GRANDES REGIÕES E GRUPOS DE IDADE	PESSOAS DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE								
	Total (1)			Condição de alfabetização e sexo					
	Total	Homens	Mulheres	Alfabetizadas			Não alfabetizadas		
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
<b>BRASIL (2)</b>	128 091 491	62 529 526	65 561 965	97 428 738	47 411 404	50 015 334	30 658 915	15 179 957	15 479 958
5 a 6 anos (2)	8 931 484	3 537 300	5 394 184	942 697	305 672	637 025	6 288 182	3 231 458	3 056 724
7 a 9 anos (2)	10 909 816	5 558 627	5 351 189	6 583 946	3 282 228	3 301 720	4 323 411	2 275 720	2 047 691
10 a 14 anos (2)	18 599 558	8 259 104	10 340 454	14 141 888	6 798 226	7 343 662	2 458 991	1 459 839	997 152
15 a 19 anos (2)	14 672 517	7 283 725	7 388 791	13 189 192	6 394 674	6 794 518	1 363 154	888 881	494 273
20 a 24 anos (2)	12 956 395	6 367 670	6 588 725	11 695 124	5 842 178	5 852 946	1 260 860	725 492	535 066
25 a 29 anos (2)	11 843 216	5 615 257	6 227 959	10 517 630	4 928 734	5 588 896	1 325 588	698 633	637 063
30 a 39 anos (2)	19 640 905	9 588 318	10 252 647	17 102 732	8 304 295	8 798 437	2 737 255	1 284 053	1 453 203
40 a 49 anos (2)	13 905 328	6 720 369	7 184 959	10 698 041	5 274 093	5 393 948	3 239 287	1 448 308	1 792 981
50 a 59 anos (2)	9 786 351	4 711 278	5 075 073	8 839 175	3 402 641	5 376 534	2 946 634	1 248 493	1 698 141
60 anos ou mais (2)	10 737 775	4 945 980	5 791 815	8 042 902	3 618 222	4 424 680	4 694 673	1 927 738	2 767 135
idade ignorada (2)	8 106	2 877	5 229	5 403	2 434	2 969	941	443	198
<b>NORTE (3)</b>	4 248 525	2 044 622	2 203 903	3 400 507	1 620 632	1 779 875	845 934	423 948	421 988
5 a 6 anos (3)	271 318	137 925	133 392	23 238	11 230	12 008	247 849	128 668	121 183
7 a 9 anos (3)	413 903	206 861	205 102	326 671	111 561	124 110	178 282	97 300	80 982
10 a 14 anos (3)	637 220	307 278	329 948	671 407	287 934	383 473	65 819	39 344	28 475
15 a 19 anos (3)	559 504	287 865	271 639	531 189	249 899	281 290	28 144	17 825	10 319
20 a 24 anos (3)	470 213	213 483	256 730	446 673	202 758	243 917	23 540	10 727	12 813
25 a 29 anos (3)	402 272	190 140	212 132	376 680	177 356	199 324	25 612	12 755	12 827
30 a 39 anos (3)	627 440	313 480	313 960	589 021	283 951	285 070	58 419	29 529	28 890
40 a 49 anos (3)	374 528	179 888	194 640	312 322	152 606	159 714	62 206	27 258	34 948
50 a 59 anos (3)	233 874	108 816	125 058	174 220	83 615	90 605	58 412	28 130	34 282
60 anos ou mais (3)	255 718	117 038	138 680	189 675	79 662	90 013	95 843	37 364	58 489
idade ignorada (3)	389	171	198	171	171	-	188	-	198
<b>NORDESTE</b>	38 836 519	17 783 186	18 783 321	28 912 977	9 641 039	11 271 937	15 019 949	8 119 897	7 908 143
5 a 6 anos	2 291 620	1 186 385	1 105 256	1 126 434	61 309	69 125	2 181 186	1 104 068	1 067 130
7 a 9 anos	3 601 626	1 799 631	1 801 995	1 128 600	608 986	619 614	2 479 587	1 288 984	1 190 603
10 a 14 anos	5 661 882	2 782 024	2 779 858	3 696 871	1 666 388	2 030 483	1 892 440	1 066 668	789 784
15 a 19 anos	4 670 848	2 304 586	2 266 262	3 586 732	1 842 218	1 944 514	884 116	602 348	321 789
20 a 24 anos	3 949 378	1 732 081	1 917 295	2 844 674	1 282 279	1 562 395	804 021	489 812	334 209
25 a 29 anos	3 024 873	1 416 493	1 608 380	2 237 058	988 548	1 248 510	787 816	428 947	360 868
30 a 39 anos	4 682 028	2 195 851	2 486 097	3 184 807	1 458 893	1 725 914	1 518 540	739 038	777 502
40 a 49 anos	3 540 300	1 684 093	1 856 207	1 915 803	826 819	988 984	1 624 587	767 274	867 313
50 a 59 anos	2 476 662	1 169 567	1 307 135	1 184 981	595 115	589 866	1 292 611	584 442	708 169
60 anos ou mais	3 135 337	1 504 004	1 631 333	1 020 623	523 067	497 556	2 114 714	980 917	1 133 797
idade ignorada	2 037	443	1 594	1 594	-	1 594	443	443	-
<b>SUDESTE</b>	58 291 206	28 434 899	29 856 309	48 164 084	24 222 288	24 941 796	9 124 826	4 202 311	4 922 516
5 a 6 anos	2 820 649	1 463 864	1 356 805	322 909	158 192	164 807	2 508 650	1 305 652	1 200 998
7 a 9 anos	4 485 329	2 302 312	2 183 017	3 421 670	1 748 016	1 673 654	1 063 659	554 296	506 363
10 a 14 anos	6 749 838	3 340 867	3 408 971	6 431 884	3 143 225	3 288 659	317 974	197 742	120 232
15 a 19 anos	6 182 188	3 068 542	3 063 644	5 937 024	2 952 802	2 984 222	345 182	136 740	108 422
20 a 24 anos	5 912 747	2 957 222	2 945 525	5 631 437	2 804 602	2 826 835	281 310	182 720	118 580
25 a 29 anos	5 567 708	2 633 439	2 934 269	5 240 718	2 473 119	2 767 599	326 990	180 320	168 670
30 a 39 anos	9 781 173	4 732 294	5 028 879	9 036 946	4 410 677	4 626 269	723 991	321 717	402 274
40 a 49 anos	6 790 568	3 297 828	3 492 740	5 805 745	2 882 656	2 923 089	984 853	415 172	569 681
50 a 59 anos	4 863 194	2 306 830	2 556 364	3 843 927	1 828 991	1 914 935	1 019 257	377 839	641 428
60 anos ou mais	5 143 288	2 298 280	2 844 028	3 488 318	1 728 147	1 760 171	1 654 970	671 113	1 083 857
idade ignorada	5 498	2 061	3 437	3 436	2 061	1 375	-	-	-
<b>SUL</b>	20 061 791	9 804 987	10 128 804	16 973 362	8 500 789	8 472 593	3 088 409	1 434 078	1 664 331
5 a 6 anos	1 026 678	507 182	519 366	111 286	46 954	64 312	915 312	480 226	455 084
7 a 9 anos	1 600 735	836 035	765 700	1 315 766	672 842	642 924	284 989	162 193	122 776
10 a 14 anos	2 431 207	1 241 482	1 189 725	2 347 793	1 187 298	1 160 497	83 414	54 186	29 228
15 a 19 anos	2 178 809	1 064 987	1 093 882	2 115 596	1 063 871	1 061 725	83 273	31 118	32 157
20 a 24 anos	1 952 742	979 872	972 870	1 867 522	938 134	929 388	85 220	41 736	43 482
25 a 29 anos	1 957 441	964 426	1 003 016	1 851 414	907 433	943 981	108 027	46 992	59 035
30 a 39 anos	3 372 508	1 669 154	1 703 414	3 108 747	1 558 818	1 549 929	283 821	110 338	153 485
40 a 49 anos	2 255 701	1 097 883	1 157 818	1 927 401	952 802	974 599	336 300	145 081	193 219
50 a 59 anos	1 807 084	804 935	902 149	1 236 845	648 134	587 711	371 239	158 801	214 438
60 anos ou mais	1 858 805	759 912	908 894	1 092 032	534 505	557 527	676 834	225 407	351 427
idade ignorada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>CENTRO-OESTE (4)</b>	8 955 448	4 422 000	4 533 448	8 975 838	3 418 075	3 559 763	1 979 208	1 005 723	973 483
5 a 6 anos (4)	512 299	263 043	249 258	54 700	27 987	26 713	457 195	234 554	222 341
7 a 9 anos (4)	808 183	412 788	396 375	482 239	240 821	241 418	325 924	171 957	163 967
10 a 14 anos (4)	1 219 595	595 353	623 242	1 092 251	513 442	578 809	127 344	72 911	54 433
15 a 19 anos (4)	1 081 110	537 765	543 344	1 018 651	495 914	522 737	62 459	41 852	20 607
20 a 24 anos (4)	971 317	475 002	496 315	904 818	434 507	470 311	66 499	40 485	26 004
25 a 29 anos (4)	890 922	421 770	469 152	811 780	380 251	431 499	79 142	41 489	37 653
30 a 39 anos (4)	1 397 758	677 459	720 297	1 223 271	594 028	629 245	174 485	83 433	91 052
40 a 49 anos (4)	934 111	460 729	473 382	704 770	359 208	345 562	229 341	101 521	127 820
50 a 59 anos (4)	605 407	321 140	284 257	401 102	218 595	184 218	204 305	104 254	100 051
60 anos ou mais (4)	534 558	255 748	278 818	282 054	152 801	129 253	252 512	112 947	139 565
idade ignorada (4)	202	202	-	202	202	-	-	-	-

NTE - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Inclui as pessoas sem declaração de alfabetização. (2) Exclui as pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (3) Exclui as pessoas de Tocantins e da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (4) Inclui as pessoas de Tocantins.

## CAPÍTULO 30 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

30.3 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões e grupos de idade - 1989

GRANDES REGIÕES E GRUPOS DE IDADE	PESSOAS DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE								
	Total (1)			Condição de alfabetização					
	Total	Urbana	Rural	Alfabetizadas			Não alfabetizadas		
				Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
<b>BRASIL</b>	(2) 128 091 491	96 018 042	(3) 32 073 449	(2) 97 428 788	78 805 714	(3) 18 621 074	(2) 30 656 815	17 205 802	(3) 13 451 013
5 e 6 anos.....	(2) 6 931 484	4 893 088	(3) 2 038 378	(2) 642 697	579 703	(3) 62 994	(2) 6 288 192	4 312 808	(3) 1 975 384
7 a 9 anos.....	(2) 10 909 818	7 712 126	(3) 3 197 690	(2) 6 583 948	5 391 385	(3) 1 192 561	(2) 4 323 411	2 318 963	(3) 2 004 448
10 a 14 anos.....	(2) 18 599 558	11 711 399	(3) 4 888 159	(2) 14 141 866	10 725 664	(3) 3 416 222	(2) 2 456 991	965 054	(3) 1 471 937
15 a 19 anos.....	(2) 14 572 517	10 719 855	(3) 3 852 662	(2) 13 189 192	10 126 265	(3) 3 062 927	(2) 1 383 154	593 419	(3) 789 735
20 a 24 anos.....	(2) 12 958 395	10 012 458	(3) 2 943 927	(2) 11 656 124	9 398 139	(3) 2 296 985	(2) 1 260 590	613 648	(3) 648 942
25 a 29 anos.....	(2) 11 843 218	9 302 710	(3) 2 540 506	(2) 10 517 630	8 632 405	(3) 1 885 225	(2) 1 325 586	670 305	(3) 655 281
30 a 39 anos.....	(2) 19 840 965	15 569 373	(3) 4 271 592	(2) 17 102 792	14 151 853	(3) 2 950 939	(2) 2 737 256	1 417 284	(3) 1 319 972
40 a 49 anos.....	(2) 13 905 328	10 567 739	(3) 3 337 539	(2) 10 866 041	8 875 246	(3) 1 790 795	(2) 3 239 287	1 692 543	(3) 1 546 744
50 a 59 anos.....	(2) 9 788 351	7 425 050	(3) 2 361 301	(2) 6 839 175	5 709 283	(3) 1 129 892	(2) 2 946 834	1 715 425	(3) 1 231 409
60 anos ou mais.....	(2) 10 737 775	8 097 442	(3) 2 640 333	(2) 6 042 902	5 211 730	(3) 831 172	(2) 4 694 873	2 885 712	(3) 1 809 161
Idade ignorada.....	(2) 8 106	6 744	(3) 1 362	(2) 5 403	4 041	(3) 1 362	(2) 641	641	-
<b>NORTE (4)</b>	(5) 4 248 525	4 248 525	---	(5) 3 400 507	3 400 507	---	(5) 845 334	845 334	---
5 e 6 anos (4).....	(5) 271 318	271 318	---	(5) 23 298	23 298	---	(5) 247 849	247 849	---
7 a 9 anos (4).....	(5) 413 963	413 963	---	(5) 235 671	235 671	---	(5) 178 292	178 292	---
10 a 14 anos (4).....	(5) 637 226	637 226	---	(5) 571 407	571 407	---	(5) 65 819	65 819	---
15 a 19 anos (4).....	(5) 559 504	559 504	---	(5) 531 189	531 189	---	(5) 28 144	28 144	---
20 a 24 anos (4).....	(5) 470 213	470 213	---	(5) 446 673	446 673	---	(5) 23 540	23 540	---
25 a 29 anos (4).....	(5) 402 272	402 272	---	(5) 378 660	378 660	---	(5) 25 612	25 612	---
30 a 39 anos (4).....	(5) 627 440	627 440	---	(5) 569 021	569 021	---	(5) 58 419	58 419	---
40 a 49 anos (4).....	(5) 374 528	374 528	---	(5) 312 322	312 322	---	(5) 62 206	62 206	---
50 a 59 anos (4).....	(5) 233 974	233 974	---	(5) 174 220	174 220	---	(5) 59 412	59 412	---
60 anos ou mais (4).....	(5) 255 718	255 718	---	(5) 159 875	159 875	---	(5) 95 843	95 843	---
Idade ignorada (4).....	(5) 389	389	---	(5) 171	171	---	(5) 198	198	---
<b>NORDESTE</b>	38 538 519	21 282 175	15 254 344	20 912 977	14 648 948	8 286 029	15 619 040	6 632 087	8 986 953
5 e 6 anos.....	2 291 620	1 239 425	1 052 195	130 434	112 688	17 748	2 181 186	1 126 739	1 034 447
7 a 9 anos.....	3 601 626	1 914 700	1 686 926	1 128 600	867 965	260 635	2 470 567	1 044 957	1 425 610
10 a 14 anos.....	5 561 692	3 005 228	2 556 464	3 898 571	2 387 813	1 310 758	1 862 440	616 734	1 245 706
15 a 19 anos.....	4 570 848	2 712 809	1 858 039	3 586 732	2 374 598	1 212 134	984 116	338 211	645 905
20 a 24 anos.....	3 649 376	2 322 851	1 326 525	2 844 674	2 017 972	826 702	804 021	304 198	499 823
25 a 29 anos.....	3 024 873	1 928 459	1 098 414	2 237 058	1 600 258	636 802	787 815	328 203	461 612
30 a 39 anos.....	4 662 028	2 895 793	1 786 235	3 164 607	2 264 261	900 546	1 516 540	631 532	885 008
40 a 49 anos.....	3 540 360	2 096 496	1 473 892	1 915 803	1 405 978	509 825	1 624 587	680 520	964 067
50 a 59 anos.....	2 478 682	1 422 561	1 054 131	1 184 081	853 363	330 718	1 292 611	589 198	723 413
60 anos ou mais.....	3 136 337	1 775 176	1 360 161	1 020 623	761 624	258 799	2 114 714	1 013 352	1 101 362
Idade ignorada.....	2 037	675	1 362	1 594	232	1 362	443	443	---
<b>SUDESTE</b>	58 291 206	50 213 978	8 077 332	48 184 064	43 451 218	5 712 866	9 124 626	6 780 362	2 364 484
5 e 6 anos.....	2 829 649	2 336 288	493 361	322 990	304 441	18 558	2 506 850	2 031 847	474 603
7 a 9 anos.....	4 485 329	3 727 287	758 042	3 421 670	2 964 633	437 037	1 063 659	742 654	321 005
10 a 14 anos.....	6 749 838	5 582 905	1 166 933	6 431 864	5 382 640	1 049 224	317 974	210 265	107 709
15 a 19 anos.....	6 182 186	5 207 367	974 789	5 937 024	5 047 299	889 725	245 162	160 098	85 064
20 a 24 anos.....	5 912 747	5 150 394	762 353	5 631 437	4 960 198	681 239	281 310	200 196	81 114
25 a 29 anos.....	5 567 706	4 916 689	651 019	5 240 718	4 606 059	544 659	326 990	220 630	106 360
30 a 39 anos.....	9 781 173	8 601 187	1 159 986	9 036 946	8 107 274	929 672	723 991	493 677	230 314
40 a 49 anos.....	6 790 598	5 884 541	906 057	5 805 745	5 217 802	587 943	984 853	666 739	318 114
50 a 59 anos.....	4 863 194	4 261 196	601 998	3 843 927	3 502 148	341 781	1 019 267	759 050	260 217
60 anos ou mais.....	5 143 268	4 530 494	612 794	3 488 318	3 255 288	233 030	1 654 970	1 275 206	379 764
Idade ignorada.....	5 498	5 498	---	3 436	3 436	---	---	---	---
<b>SUL</b>	20 061 791	13 668 834	6 472 967	16 973 382	11 773 724	5 199 658	3 068 409	1 815 110	1 273 299
5 e 6 anos.....	1 026 578	666 783	339 795	111 266	89 681	21 585	915 312	597 102	318 210
7 a 9 anos.....	1 600 735	1 072 590	526 145	1 315 796	904 082	411 684	284 969	168 508	116 461
10 a 14 anos.....	2 431 207	1 591 541	839 666	2 347 793	1 550 650	796 943	83 414	40 691	42 723
15 a 19 anos.....	2 178 669	1 419 222	759 647	2 115 596	1 381 821	733 775	63 273	37 401	25 872
20 a 24 anos.....	1 952 742	1 318 068	634 678	1 867 522	1 264 081	603 441	85 220	53 965	31 235
25 a 29 anos.....	1 967 441	1 378 811	578 630	1 851 414	1 321 501	529 913	106 027	57 310	48 717
30 a 39 anos.....	3 372 568	2 370 572	1 001 996	3 108 747	2 230 778	877 969	263 821	139 794	124 027
40 a 49 anos.....	2 265 701	1 548 066	717 636	1 927 401	1 373 362	554 039	338 300	174 704	163 596
50 a 59 anos.....	1 607 084	1 068 297	538 787	1 235 845	860 453	375 392	371 239	207 844	163 395
60 anos ou mais.....	1 668 866	1 134 886	533 980	1 062 032	797 115	294 917	576 834	337 771	239 063
Idade ignorada.....	---	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>CENTRO-OESTE (6)</b>	8 955 448	6 666 632	2 288 816	6 975 838	5 633 319	1 442 519	1 979 206	1 152 909	826 297
5 e 6 anos (6).....	512 299	359 272	153 027	54 700	49 597	5 103	457 195	309 271	147 924
7 a 9 anos (6).....	808 163	583 586	224 577	482 239	399 034	83 205	325 924	184 552	141 372
10 a 14 anos (6).....	1 219 595	884 499	335 096	1 092 251	832 954	259 297	127 344	51 545	75 799
15 a 19 anos (6).....	1 081 110	820 923	260 187	1 018 651	791 358	227 293	62 459	29 565	32 894
20 a 24 anos (6).....	971 317	750 944	220 373	904 818	719 215	185 603	66 499	31 729	34 770
25 a 29 anos (6).....	890 922	678 479	212 443	811 780	637 929	173 851	79 142	40 550	38 592
30 a 39 anos (6).....	1 397 756	1 074 381	323 375	1 223 271	980 519	242 752	174 465	93 862	80 623
40 a 49 anos (6).....	934 111	694 156	239 955	704 770	565 782	138 988	229 341	128 374	100 967
50 a 59 anos (6).....	605 407	439 022	166 386	401 102	319 101	82 001	204 305	119 921	84 384
60 anos ou mais (6).....	534 566	401 168	133 398	282 054	237 628	44 426	252 512	163 540	88 972
Idade ignorada (6).....	202	202	---	202	202	---	---	---	---

FONTE - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

(1) Inclusive as pessoas sem declaração de alfabetização. (2) Exclusive as pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclusive as pessoas de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (4) Exclusive as pessoas de Tocantins. (5) Exclusive as pessoas da zona rural.

(6) Inclusive as pessoas de Tocantins.

FIG. 5

## CAPÍTULO 30 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

30.6 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por situação do domicílio e sexo, segundo as Grandes Regiões e anos de estudo - 1989

GRANDES REGIÕES E ANOS DE ESTUDOS	PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE								
	Total			Situação do domicílio e sexo					
	Total	Homens	Mulheres	Urbana			Rural		
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
<b>BRASIL</b>	(1) 110 250 211	(1) 53 493 599	(1) 56 756 612	83 412 830	39 848 585	43 564 245	(2) 26 837 381	(2) 13 845 034	(2) 12 992 347
Sem instrução e menos de 1 ano.....	(1) 20 617 389	(1) 10 038 712	(1) 10 578 677	11 120 891	4 971 020	6 149 871	(2) 9 496 698	(2) 5 067 692	(2) 4 429 006
1 ano.....	(1) 5 896 925	(1) 3 128 697	(1) 2 738 228	3 836 932	1 902 823	1 934 109	(2) 2 229 993	(2) 1 226 874	(2) 1 004 119
2 anos.....	(1) 8 840 311	(1) 4 354 695	(1) 4 285 616	5 800 225	2 860 833	2 939 392	(2) 2 840 288	(2) 1 493 862	(2) 1 346 424
3 anos.....	(1) 10 853 842	(1) 5 153 545	(1) 5 700 297	7 680 009	3 807 888	4 072 143	(2) 3 173 833	(2) 1 545 679	(2) 1 628 154
4 anos.....	(1) 19 500 652	(1) 9 451 934	(1) 10 048 718	14 802 583	7 147 523	7 655 040	(2) 4 698 089	(2) 2 304 411	(2) 2 393 678
5 anos.....	(1) 8 840 034	(1) 4 368 979	(1) 4 471 055	7 287 305	3 586 555	3 720 750	(2) 1 552 729	(2) 802 424	(2) 750 305
6 anos.....	(1) 4 798 333	(1) 2 258 173	(1) 2 498 160	4 188 858	1 990 341	2 208 518	(2) 597 474	(2) 307 832	(2) 289 642
7 anos.....	(1) 4 293 200	(1) 2 068 897	(1) 2 194 303	3 799 988	1 853 067	1 946 919	(2) 493 214	(2) 245 830	(2) 247 384
8 anos.....	(1) 7 801 648	(1) 3 687 387	(1) 3 934 261	6 844 186	3 290 230	3 553 936	(2) 767 453	(2) 377 157	(2) 380 298
9 a 11 anos.....	(1) 13 088 298	(1) 5 883 821	(1) 7 202 475	12 237 899	5 483 445	6 754 454	(2) 848 397	(2) 400 378	(2) 448 021
12 anos ou mais.....	(1) 6 090 857	(1) 3 035 164	(1) 3 055 703	8 958 904	2 968 166	2 991 739	(2) 130 953	(2) 66 989	(2) 63 964
Anos de estudo não determinados..	(1) 88 918	(1) 40 712	(1) 48 206	99 387	33 804	35 583	(2) 17 551	(2) 6 908	(2) 10 643
Sem declaração.....	(1) 5 806	(1) 2 893	(1) 2 913	5 125	2 893	2 232	(2) 681	(2) -	(2) 681
<b>NORTE (3)</b>	(4) 3 581 244	(4) 1 698 136	(4) 1 883 109	3 581 244	1 698 136	1 883 109	---	---	---
Sem instrução e menos de 1 ano (3)	(4) 482 584	(4) 221 129	(4) 241 455	482 584	221 129	241 455	---	---	---
1 ano (3).....	(4) 218 793	(4) 115 674	(4) 100 819	218 793	115 674	100 819	---	---	---
2 anos (3).....	(4) 308 138	(4) 153 806	(4) 154 332	308 138	153 806	154 332	---	---	---
3 anos (3).....	(4) 362 945	(4) 184 151	(4) 178 794	362 945	184 151	178 794	---	---	---
4 anos (3).....	(4) 452 442	(4) 208 761	(4) 243 681	452 442	208 761	243 681	---	---	---
5 anos (3).....	(4) 389 680	(4) 182 872	(4) 206 808	389 680	182 872	206 808	---	---	---
6 anos (3).....	(4) 181 094	(4) 80 812	(4) 100 282	181 094	80 812	100 282	---	---	---
7 anos (3).....	(4) 177 685	(4) 81 328	(4) 96 357	177 685	81 328	96 357	---	---	---
8 anos (3).....	(4) 269 682	(4) 133 196	(4) 136 486	269 682	133 196	136 486	---	---	---
9 a 11 anos (3).....	(4) 586 456	(4) 258 989	(4) 327 466	586 456	258 989	327 466	---	---	---
12 anos ou mais (3).....	(4) 145 027	(4) 75 608	(4) 69 421	145 027	75 608	69 421	---	---	---
Anos de estudo não determinados (3)	(4) 8 599	(4) 1 901	(4) 6 698	8 599	1 901	6 698	---	---	---
Sem declaração (3).....	(4) 170	(4)-	(4) 170	170	-	170	---	---	---
<b>NORDESTE</b>	30 643 273	14 788 202	15 855 071	18 128 060	8 430 303	9 697 747	12 515 223	6 357 899	6 157 324
Sem instrução e menos de 1 ano.....	10 718 077	5 583 134	5 132 943	4 329 109	2 106 182	2 222 927	6 386 988	3 478 952	2 910 018
1 ano.....	2 534 424	1 342 752	1 191 672	1 218 853	637 396	581 457	1 316 571	706 386	610 185
2 anos.....	2 744 297	1 380 492	1 363 805	1 431 585	712 055	719 528	1 312 712	688 435	644 277
3 anos.....	2 777 912	1 281 844	1 516 068	1 653 982	781 154	902 828	1 123 920	510 690	613 230
4 anos.....	3 423 418	1 547 830	1 875 585	2 259 201	1 084 534	1 204 667	1 164 214	490 096	671 118
5 anos.....	1 911 246	840 501	1 030 745	1 625 524	714 540	910 984	385 722	185 961	219 761
6 anos.....	939 080	409 459	529 621	785 924	340 456	425 468	173 156	89 603	104 153
7 anos.....	812 634	364 437	458 197	675 611	296 872	378 739	137 113	56 586	61 548
8 anos.....	1 171 048	512 623	658 423	981 114	433 640	547 474	189 932	78 963	110 949
9 a 11 anos.....	2 776 856	1 127 398	1 649 458	2 491 747	1 015 204	1 476 543	284 109	112 162	171 947
12 anos ou mais.....	812 071	378 947	435 124	778 128	359 229	418 899	33 943	17 718	18 225
Anos de estudo não determinados..	24 544	11 017	13 527	17 362	7 069	10 293	7 182	3 948	3 234
Sem declaração.....	681	-	681	-	-	-	681	-	681
<b>SUDESTE</b>	50 976 230	24 888 443	26 307 787	44 150 301	21 113 802	23 036 499	6 826 929	3 554 641	3 271 288
Sem instrução e menos de 1 ano.....	6 134 848	2 679 631	3 455 217	4 481 775	1 839 669	2 622 206	1 673 073	840 062	833 011
1 ano.....	2 017 350	1 081 082	936 268	1 519 582	603 283	716 299	497 768	277 779	219 989
2 anos.....	3 727 385	1 859 288	1 868 097	2 919 732	1 418 996	1 501 037	807 653	440 593	367 060
3 anos.....	4 979 118	2 352 778	2 626 340	3 935 908	1 834 735	2 101 173	1 043 210	518 043	525 167
4 anos.....	10 736 397	5 291 897	5 444 700	9 132 478	4 457 019	4 675 457	1 603 921	834 678	769 243
5 anos.....	3 735 817	1 855 920	1 879 897	3 382 804	1 698 728	1 684 076	352 813	187 192	185 621
6 anos.....	2 487 261	1 197 809	1 289 452	2 291 982	1 088 752	1 203 210	195 299	109 057	86 242
7 anos.....	2 249 067	1 143 721	1 105 348	2 094 923	1 060 241	1 034 682	154 144	83 480	70 664
8 anos.....	4 331 957	2 132 120	2 199 837	4 107 328	2 007 102	2 100 226	226 629	125 018	99 611
9 a 11 anos.....	6 821 194	3 134 657	3 686 537	6 587 055	3 013 211	3 573 844	234 139	121 445	112 693
12 anos ou mais.....	3 730 060	1 893 941	1 836 419	3 693 408	1 877 660	1 815 746	36 554	18 981	20 673
Anos de estudo não determinados..	21 817	13 822	7 795	18 991	12 510	6 481	2 626	1 312	1 314
Sem declaração.....	4 359	2 297	2 062	4 359	2 297	2 062	---	---	---
<b>SUL</b>	17 434 478	8 582 850	8 841 828	11 829 461	5 678 296	6 151 165	5 605 017	2 914 354	2 690 683
Sem instrução e menos de 1 ano.....	2 041 258	918 137	1 125 121	1 151 890	457 697	684 193	889 368	448 440	440 928
1 ano.....	679 996	359 336	320 631	408 473	203 782	204 691	271 493	155 553	115 940
2 anos.....	1 210 133	627 339	582 794	726 234	371 348	354 886	483 899	256 991	227 908
3 anos.....	1 982 408	992 688	989 720	1 207 738	594 270	613 468	774 670	398 418	378 252
4 anos.....	3 935 442	1 770 751	1 864 691	2 040 832	971 909	1 068 923	1 504 610	798 842	795 768
5 anos.....	2 185 782	1 114 629	1 071 133	1 500 737	735 218	765 519	665 025	379 411	305 614
6 anos.....	784 969	410 004	374 995	608 339	306 351	301 988	176 690	103 653	73 007
7 anos.....	733 041	369 649	363 392	580 445	288 772	291 673	152 598	80 877	71 719
8 anos.....	1 318 347	641 583	676 784	1 042 432	499 953	542 479	275 916	141 610	134 305
9 a 11 anos.....	1 882 426	908 498	973 927	1 639 818	786 635	853 183	242 607	121 863	120 744
12 anos ou mais.....	968 815	478 202	490 413	914 596	447 952	466 644	52 019	28 250	23 769
Anos de estudo não determinados..	14 082	8 556	8 227	7 927	4 409	3 518	6 155	1 448	4 709
Sem declaração.....	---	---	---	---	---	---	---	---	---
<b>CENTRO-OESTE (5)</b>	7 834 988	3 748 169	3 888 817	5 743 774	2 728 029	3 015 745	1 891 212	1 018 140	873 072
Sem instrução e menos de 1 ano (5)	1 262 622	638 681	623 941	715 333	336 443	378 890	547 289	302 238	245 051
1 ano (5).....	418 392	229 574	188 818	273 231	142 418	130 813	145 181	87 156	58 005
2 anos (5).....	650 358	333 970	316 388	414 336	205 127	209 209	236 022	128 843	107 179
3 anos (5).....	751 459	362 084	389 375	519 426	243 556	275 870	232 033	118 528	113 505
4 anos (5).....	1 252 958	633 095	619 861	917 812	455 300	462 312	335 344	177 795	157 549
5 anos (5).....	617 749	305 257	312 492	488 580	235 397	253 183	129 169	69 880	59 309
6 anos (5).....	373 899	170 089	203 810	321 540	143 970	177 570	52 359	28 119	29 240
7 anos (5).....	320 783	149 762	171 021	271 422	123 854	147 568	49 361	25 908	23 453
8 anos (5).....	510 616	247 885	262 731	443 609	216 339	227 270	67 007	31 546	35 481
9 a 11 anos (5).....	1 020 366	454 301	566 065	932 824	409 396	523 428	87 542	44 905	42 637
12 anos ou mais (5).....	437 084	212 758	224 326	428 747	207 718	221 029	8 337	5 040	3 297
Anos de estudo não determinados..	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Sem declaração (5).....	598	596	---	598	596	---	---	---	---

FONTE - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

(1) Exclusivo as pessoas da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclusivo as pessoas de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(3) Exclusivo as pessoas de Tocantins. (4) Exclusivo as pessoas da zona rural. (5) Inclusive as pessoas de Tocantins.

FIG. 6

## CAPÍTULO 30 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

30.4 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 7 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo os grupos de idade - 1987-89

GRUPOS DE IDADE	TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 7 ANOS OU MAIS DE IDADE (%)								
	Total (1)			Situação do domicílio					
	1987	1988	1989	Urbana			Rural (2)		
				1987	1988	1989	1987	1988	1989
TOTAL (3).....	21,5	20,6	20,1	15,0	14,2	14,1	40,2	39,1	38,2
7 a 9 anos.....	44,3	41,4	39,6	34,7	31,5	30,1	66,0	64,8	62,7
10 anos ou mais (3).....	19,3	18,5	18,2	13,1	12,6	12,7	37,2	36,1	35,3
10 a 14 anos.....	17,0	16,0	14,8	9,6	8,8	8,4	33,4	32,5	30,1
15 anos ou mais (3).....	19,6	18,9	18,8	13,7	13,2	13,4	38,0	36,9	36,4
15 a 19 anos.....	10,6	9,9	9,5	5,8	5,5	5,5	22,7	21,5	20,5
20 a 24 anos.....	10,7	10,2	9,7	6,3	5,7	6,1	24,6	24,5	22,0
25 a 29 anos.....	11,2	10,6	11,2	6,7	6,5	7,2	26,7	25,1	25,8
30 a 39 anos.....	15,2	14,5	13,8	10,0	9,2	9,1	33,6	32,6	30,9
40 a 49 anos.....	24,5	23,1	23,3	17,1	16,1	16,0	46,9	45,5	46,3
50 a 59 anos.....	31,3	29,8	30,1	23,0	22,4	23,1	55,8	52,5	52,1
60 anos ou mais.....	45,7	44,6	43,7	37,2	36,3	35,6	69,8	68,7	68,5

FONTE - IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

(1) Exclui os dados da zona rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclui os dados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (3) Inclui as pessoas com idade ignorada.

## CAPÍTULO 30 - CARACTERÍSTICAS DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO

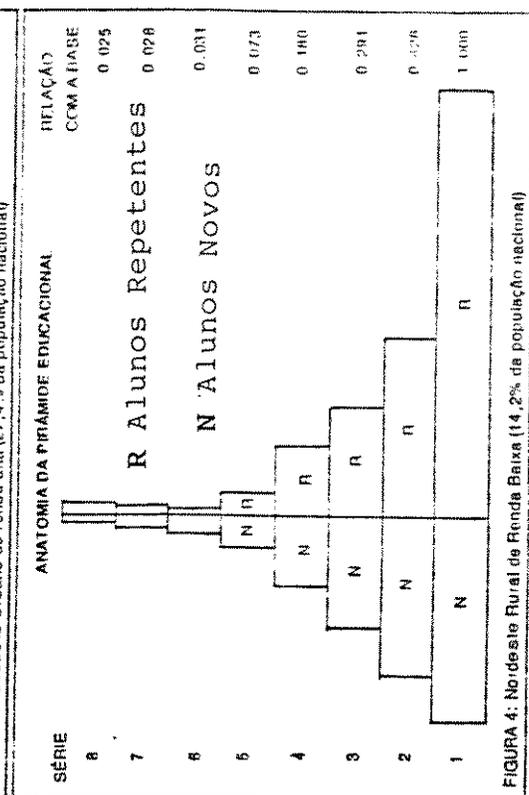
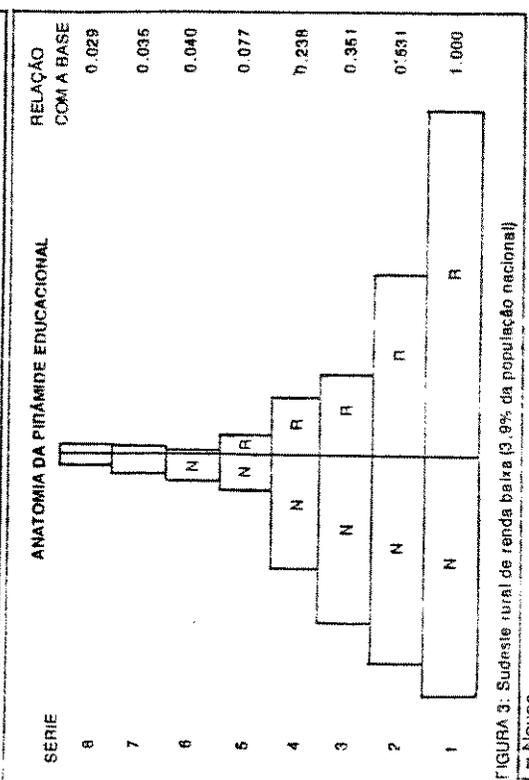
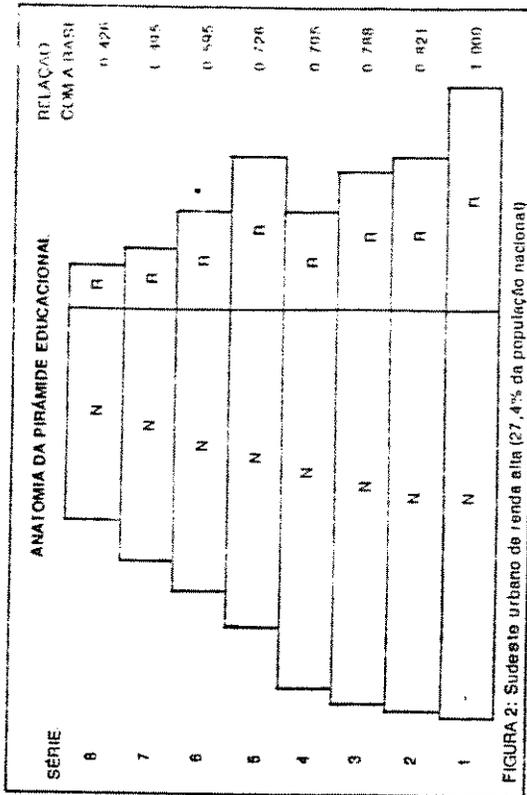
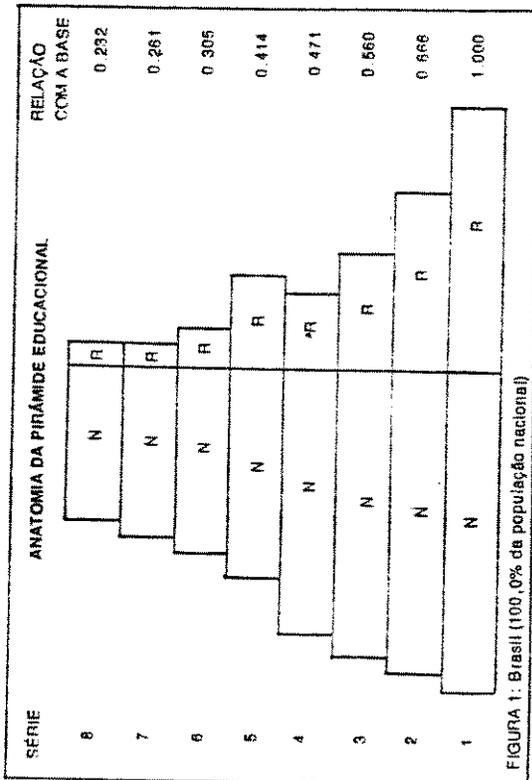
30.7 - Estudantes de 5 anos ou mais de idade, por sexo e situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões, grau e série de ensino que frequentavam - 1989

(continua)

GRANDES REGIÕES, GRAU E SÉRIE DE ENSINO QUE FREQUENTAVAM	ESTUDANTES DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE				
	Total	Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
<b>BRASIL</b> .....	(1) 36 583 732	(1) 17 787 247	(1) 18 796 485	28 772 580	(2) 7 811 152
Pré-escolar.....	(1) 3 994 511	(1) 2 039 299	(1) 1 945 242	3 079 998	(2) 904 516
1º grau.....	(1) 27 397 179	(1) 13 449 076	(1) 13 948 103	20 809 651	(2) 8 587 518
1ª série.....	(1) 8 420 346	(1) 3 367 044	(1) 3 053 302	4 043 906	(2) 2 378 441
2ª série.....	(1) 4 677 672	(1) 2 402 492	(1) 2 275 190	3 361 725	(2) 1 318 947
3ª série.....	(1) 3 938 708	(1) 1 993 998	(1) 1 942 712	2 637 889	(2) 998 819
4ª série.....	(1) 3 342 805	(1) 1 567 856	(1) 1 774 949	2 616 912	(2) 725 893
5ª série.....	(1) 3 118 358	(1) 1 498 710	(1) 1 619 638	2 658 259	(2) 462 127
6ª série.....	(1) 2 285 096	(1) 1 039 450	(1) 1 248 245	1 864 030	(2) 301 636
7ª série.....	(1) 1 920 599	(1) 836 510	(1) 1 084 059	1 700 197	(2) 220 372
8ª série.....	(1) 1 648 080	(1) 721 799	(1) 926 311	1 472 708	(2) 176 377
Sem declaração de série.....	(1) 46 908	(1) 21 249	(1) 25 659	38 001	(2) 10 907
2º grau.....	(1) 3 607 922	(1) 1 648 636	(1) 2 059 286	3 329 234	(2) 278 688
Superior (3).....	(1) 1 589 978	(1) 748 186	(1) 841 792	1 549 547	(2) 40 431
Sem declaração de grau.....	(1) 4 142	(1) 2 060	(1) 2 082	4 142	(2) -
<b>NORTE (4)</b> .....	(5) 1 567 126	(5) 736 694	(5) 830 430	1 667 126	---
Pré-escolar (4).....	(5) 166 090	(5) 82 471	(5) 82 619	166 090	---
1º grau (4).....	(5) 1 187 032	(5) 563 290	(5) 624 402	1 187 032	---
1ª série (4).....	(5) 259 799	(5) 138 916	(5) 120 863	259 799	---
2ª série (4).....	(5) 198 983	(5) 97 828	(5) 99 157	198 983	---
3ª série (4).....	(5) 171 028	(5) 80 878	(5) 90 150	171 028	---
4ª série (4).....	(5) 149 717	(5) 71 194	(5) 78 523	149 717	---
5ª série (4).....	(5) 145 592	(5) 66 243	(5) 79 349	145 592	---
6ª série (4).....	(5) 102 763	(5) 49 937	(5) 61 826	102 763	---
7ª série (4).....	(5) 74 077	(5) 32 353	(5) 41 724	74 077	---
8ª série (4).....	(5) 82 375	(5) 34 205	(5) 48 170	82 375	---
Sem declaração de série (4).....	(5) 5 388	(5) 738	(5) 4 650	5 388	---
2º grau (4).....	(5) 168 995	(5) 70 265	(5) 98 730	168 995	---
Superior (3) (4).....	(5) 45 347	(5) 20 638	(5) 24 709	45 347	---
Sem declaração de grau (4).....	-	-	-	-	---
<b>NORDESTE</b> .....	11 242 181	5 309 702	5 932 479	7 179 248	4 062 935
Pré-escolar.....	1 652 099	867 526	784 574	976 043	678 056
1º grau.....	8 485 776	4 011 276	4 474 500	5 203 835	3 281 941
1ª série.....	2 681 271	1 379 410	1 281 861	1 207 901	1 453 370
2ª série.....	1 522 847	748 918	773 929	866 979	653 868
3ª série.....	1 172 673	565 709	606 964	722 196	450 475
4ª série.....	957 833	408 923	548 910	652 806	304 937
5ª série.....	782 022	351 609	430 413	618 512	166 510
6ª série.....	554 181	220 517	333 664	440 878	113 283
7ª série.....	432 710	172 642	260 068	359 997	72 713
8ª série.....	385 847	156 602	229 245	323 053	62 794
Sem declaração de série.....	16 412	6 948	9 464	11 451	4 961
2º grau.....	848 995	317 584	531 411	750 521	98 474
Superior (3).....	255 311	113 317	141 994	248 847	8 484
Sem declaração de grau.....	-	-	-	-	-

Fig. 8

ANATOMIA DA PIRÂMIDE EDUCACIONAL



FIGURAS 1-4: Anatomia da pirâmide educacional, para o Brasil e alguns grupos da população.

	TMM5		TMI		População total (milhões) 1989	Total anual de nascimentos (milhares) 1989	Total anual de mortes de cinco anos (milhares) 1989	PNB per capita 1988 (US\$)	Expectativa de vida ao nascer (anos) 1989	Taxa total de alfabetização de adultos 1985	Total de matrículas no 1º grau (% do grupo etário) 1985-1988		distribuição da renda familiar 1976-1988	
	1980	1989	1980	1989							mais baixa 40%	mais alta 20%		
<b>PAÍSES COM TMM5 ALTA (71 - 140)</b>														
Mediana	230	94	143	87	886T	28685T	2777T	830	61	67	99	13	83	
39 Costa do Marfim	264	139	185	93	11.8	575	80	770	53	49	...	13	53	
40 Haiti	270	133	182	94	6.4	230	31	380	55	48	78	6	48	
41 Lesoto	208	132	149	97	1.7	70	9	420	57	...	115	...	...	
42 Zaire	269	132	158	81	34.5	1574	208	170	53	66	76	...	...	
43 Zâmbia	228	126	135	78	8.1	417	52	290	54	67	97	11	61	
44 Peru	233	119	142	84	21.1	633	75	1300	62	62	...	13	52	
45 Líbia	269	116	160	78	4.4	191	22	5420	81	57	...	...	...	
46 Marrocos	265	118	163	78	24.4	855	99	830	61	42	71	23	39	
47 Congo	241	112	143	71	2.2	102	11	930	53	52	...	...	...	
48 Quênia	208	111	124	70	23.2	1062	118	370	59	65	96	9	60	
49 Honduras	232	103	144	66	5.0	195	20	860	65	68	106	...	...	
50 Argélia	270	102	168	70	24.3	826	84	2360	65	49	96	...	...	
51 Indonésia	225	100	139	73	180.8	4991	499	440	61	72	118	21	41	
52 Guatemala	230	97	125	56	8.9	359	35	900	63	52	77	14	55	
53 Arábia Saudita	292	95	170	67	13.6	568	54	6200	64	58	71	...	...	
54 Egito	301	94	179	67	51.2	1737	163	660	60	45	90	21	41	
55 Nicarágua	209	92	140	59	3.7	154	14	830*	64	78*	99	...	...	
56 Mianmar	230	91	153	67	40.8	1204	110	220*	61	78	81	...	...	
57 África do Sul	192	91	135	69	34.5	1097	100	2290	61	...	...	...	...	
58 El Salvador	207	90	143	61	5.1	184	17	940	64	69	79	16	47	
59 Turquia	258	90	190	73	54.8	1586	141	1280	65	76	117	12*	57*	
60 Zimbábue	181	90	110	63	9.4	389	35	850	59	62	128	...	...	
61 Iraque	222	89	139	65	18.3	770	69	2340*	64	52	98	...	...	
62 Botsuana	173	87	119	64	1.3	61	5	1010	59	70	114	9	59	
63 Mongólia	185	87	128	66	2.1	76	7	780*	62	...	102	...	...	
64 Brasil	159	85	118	61	147.4	4127	351	2160	65	79	103	8	63	
65 Equador	184	85	124	61	10.3	333	28	1120	66	83	117	...	...	
66 Vietnã	232	84	156	61	65.3	2018	169	240*	62	84	101	...	...	
67 Papua Nova Guiné	248	83	165	58	3.8	128	11	810	55	47	70	...	...	
68 República Dominicana	199	80	125	63	7.0	215	17	720	66	80	101	...	...	
69 Filipinas	134	72	80	44	60.9	1980	143	630	64	86	106	15	48	
<b>PAÍSES COM TMM5 MÉDIA (21 - 70)</b>														
Mediana	121	36	86	27	1894T	41921T	1790T	1725	70	86	106	14	51	
70 Tunísia	254	66	159	51	8.0	242	16	1230	66	58	116	...	...	
71 Irã	254	64	169	50	53.4	1756	112	3530*	67	48	114	...	...	
72 Síria	217	62	135	46	12.1	535	33	1140	66	59	110	...	...	
73 Paraguai	134	61	86	41	4.2	143	9	1180	67	68	102	...	...	
74 Líbano	91	67	68	45	2.7	87	5	2150*	65	77	125	...	...	
75 Jordânia	217	66	135	42	3.9	152	8	1500	67	74	99	...	...	
76 Omã	378	63	214	40	1.4	85	3	5000	66	30*	97	...	...	
77 México	140	61	92	41	86.7	2448	125	1780	69	85	118	10	58	
78 Colômbia	157	60	99	39	32.3	870	44	1180	69	85	114	13	52	
79 Venezuela	114	44	81	35	19.2	577	25	3250	70	66	107	14	51	
80 China	203	43	150	31	1122.4	24560	1057	330	70	68	132	...	...	
81 Argentina	75	36	61	31	31.9	687	24	2520	71	95	110	14*	50*	
82 Rep. Pop. Dem. da Coreia	120	36	65	27	21.4	513	18	970*	70	...	...	...	...	
83 Sri Lanka	114	36	71	27	17.0	360	13	420	71	87	104	13	56	
84 Tailândia	149	35	103	27	54.9	1137	40	1000	66	91	95	15	50	
85 URSS	53	36	38	25	286.5	5214	182	4550*	71	...	106	...	...	
86 Romênia	82	34	69	27	23.2	357	12	2580*	70	...	97	...	...	
87 Panamá	105	33	69	23	2.4	62	2	2120	72	86	106	7	62*	
88 Emirados Árabes Unidos	239	31	145	25	1.5	33	1	15770	70	...	99	...	...	
89 Rep. da Coreia	120	31	85	24	42.4	639	20	3000	70	95	104	17	45	
90 Abú Dabi	151	30	112	25	3.2	74	2	790*	72	...	100	...	...	
91 Malásia	105	30	73	23	17.4	556	17	1940	70	74	102	14	51	
92 Maurício	104	29	70	22	1.1	19	1	1800	70	...	108	12	46	
93 Chile	143	27	114	20	13.0	307	8	1510	72	92	102	13	54	
94 Argentina	113	27	92	24	23.7	339	9	2520	72	91	95	17	43	
95 Uruguai	57	27	51	23	3.1	54	1	2470	72	95	110	...	...	
96 Costa Rica	121	22	84	18	2.9	81	2	1690	75	92	98	12	55	
97 Jamaica	89	21	63	16	2.4	56	1	1070	73	98	105	15	49	
<b>PAÍSES COM TMM5 BAIXA (20 e abaixo)</b>														
Mediana	38	11	32	9	689T	11721T	131T	12575	76	92	103	18	40	
98 Covete	128	20	89	17	2.0	53	1	13400	73	71	94	...	...	
99 Polónia	70	18	62	16	38.2	596	11	1860	72	...	101	24	35	
100 Trinidad e Tobago	67	18	54	15	1.3	33	1	3350	71	...	100	13	50	
101 Bulgária	69	17	49	14	9.0	111	2	4150*	72	...	104	...	...	
102 Hungria	57	17	51	16	10.6	119	2	2460	70	...	97	26	32	
103 Portugal	112	16	81	13	10.3	134	2	3650	74	82	127	15*	49*	
104 Cuba	87	14	62	11	10.5	189	3	1170*	76	92	104	...	...	
105 Tchecoslováquia	33	13	27	11	15.6	214	3	5820*	71	...	96	...	...	
106 Bélgica	35	12	31	10	9.8	116	1	14490	75	...	100	22	36	
107 Grécia	64	12	53	11	10.0	114	1	4800	76	91	106	...	...	
108 Israel	39	12	33	10	4.5	100	1	8650	76	...	95	18	40	
109 Nova Zelândia	26	12	23	10	3.4	55	1	10000	75	...	107	16	45	
110 EUA	29	12	26	10	247.3	3685	44	19840	78	...	100	16	42	
111 Cingapura	49	12	36	8	2.7	49	1	9070	74	...	116	15	49	
112 Irlanda	36	11	31	9	3.7	65	1	7750	74	...	100	20	39	
113 Itália	50	11	44	10	57.1	554	6	13330	76	96	95	19	41	
114 Áustria	43	10	37	8	7.6	86	1	15470	75	...	101	...	...	
115 Dinamarca	25	10	22	8	5.1	57	1	18450	76	...	99	17	39	
116 Rep. Fed. da Alemanha	39	10	33	8	61.3	668	7	18480	75	...	103	20	39	
117 Noruega	22	10	19	8	4.2	52	1	19990	77	...	95	19	37	
118 Espanha	57	10	47	9	39.1	457	5	7740	77	94	113	19	40	
119 Reino Unido	27	10	23	8	57.1	788	8	12810	76	...	106	17	40	
120 Austrália	25	9	21	8	16.7	246	2	12340	76	...	106	16	42	
121 Canadá	33	9	28	7	26.3	363	3	16960	77	...	105	18	40	
122 França	34	9	29	8	56.0	761	7	16090	76	...	113	18	41	
123 Rep. Dem. Alemã	45	9	38	8	16.3	204	2	7180*	74	...	106	...	...	
124 Suíça	26	9	22	7	6.6	78	1	27500	77	...	...	17	45	
125 Hong Kong	64	8	44	7	5.8	67	1	9220	77	...	106	16	45	
126 Holanda	21	8	18	7	14.9	192	2	14520	77	...	115	20	38	
127 Finlândia	28	7	22	6	5.0	61	0	18590	75	...	101	18	38	
128 Suécia	20	7	16	6	8.4	113	1	19300	77	...	100	21	37	
129 Japão	39	6	31	4	123.0	1341	8	21020	79	...	102	22	36	

Fig.10

**ÍNDICE DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL (IDS)  
Brasil e grandes regiões; países selecionados**

Regiões do Brasil e países selecionados	Valor dos indicadores			Índice de carência social (ICS)			Média	Índice do desenvolvimento social (IDS)	Renda per capita por ano (US\$/hab.) (1987)
	Esperança de vida (em anos) (1987)	Alfabetização de adultos em (%) (1985)	Distr. de renda (coef. Gini) (1967/85)	Esperança de vida (anos) (1987)	Alfabetização de adultos (1985)	Distr. de renda (coef. Gini) (1967/85)			
1-Serra Leoa	42	30	0,59	1,00	0,79	0,80	0,86	0,14	300
2-Nepal	52	26	0,53	0,72	0,84	0,63	0,73	0,27	160
3-Costa do Marfim	53	42	0,55	0,69	0,66	0,69	0,68	0,32	740
4-Bangladesh	52	33	0,39	0,72	0,76	0,23	0,57	0,43	160
5-Honduras	65	59	0,62	0,36	0,46	0,89	0,57	0,43	810
6-Paquistão	58	30	0,36	0,56	0,79	0,14	0,50	0,50	350
7-Índia	59	43	0,42	0,53	0,64	0,31	0,50	0,50	300
8-Brasil (**)	65	79	0,61	0,36	0,23	0,86	0,46	0,52	2.020
8.1-Sul (*)	72	86	0,57	0,17	0,15	0,74	0,35	0,65	2.186
8.2-Sudeste (*)	69	87	0,58	0,25	0,14	0,77	0,39	0,61	2.889
8.3-Centro-Oeste (*)	69	81	0,63	0,25	0,21	0,91	0,46	0,54	1.642
8.4-Norte (*)	69	86	0,66	0,25	0,15	1,00	0,47	0,53	1.324
8.5-Nordeste (*)	55	60	0,62	0,64	0,46	0,89	0,66	0,34	841
9-Irã	66	51	0,46	0,33	0,55	0,43	0,44	0,56	
10-Jamaica	74	82	0,66	0,11	0,20	1,00	0,44	0,56	940
11-Egito	62	46	0,38	0,44	0,62	0,20	0,42	0,58	680
12-Turquia	65	74	0,51	0,36	0,29	0,57	0,41	0,59	1.210
13-Tunísia	66	55	0,40	0,33	0,51	0,26	0,37	0,63	1.180
14-Panamá	72	89	0,57	0,17	0,11	0,74	0,34	0,66	2.240
15-Malásia	70	74	0,48	0,22	0,29	0,49	0,33	0,67	1.810
16-El Salvador	64	72	0,40	0,39	0,31	0,26	0,32	0,68	880
17-Filipinas	64	86	0,46	0,39	0,16	0,40	0,31	0,69	880
18-México	69	80	0,50	0,25	0,10	0,54	0,30	0,70	1.830
19-Colômbia	65	88	0,46	0,36	0,13	0,40	0,30	0,70	1.240
20-Tailândia	68	91	0,47	0,33	0,09	0,46	0,29	0,71	850
21-Indonésia	57	74	0,31	0,58	0,29	0,00	0,29	0,71	450
22-Sri Lanka	71	87	0,46	0,19	0,14	0,40	0,24	0,78	400
23-Chile	72	98	0,46	0,17	0,01	0,43	0,20	0,80	1.310
24-Singapura	73	86	0,42	0,14	0,15	0,31	0,20	0,80	7.940
25-Hong Kong	76	88	0,42	0,06	0,13	0,40	0,19	0,81	8.070
26-Peru	63	85	0,31	0,42	0,16	0,00	0,19	0,81	1.470
27-Costa Rica	75	93	0,42	0,08	0,07	0,31	0,16	0,84	1.610
28-Coreia do Sul	70	95	0,36	0,22	0,05	0,14	0,14	0,86	2.690

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados obtidos no FIBGE, PNAD (para o Brasil e regiões) e no 'Relatório sobre o desenvolvimento humano', da ONU (para os demais países). (\*) Os dados de alfabetização de adultos e distribuição de rendas referem-se a 1988. (\*\*) O coeficiente de Gini médio para o Brasil entre 1967/85 foi de 0,57, pelo cálculo da ONU.

Este, nesta ordem. Em termos de renda per capita, o destaque é para o Sudeste, seguido pelo Sul, Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Fica nítida, por ambos os critérios, a existência de três classes distintas de regiões. A classe I estão o Sul e o Sudeste, com IDs de 0,65 e 0,61, respectivamente, e renda per capita de US\$ 2.186 (Sul) e US\$ 2.889 (Sudeste). A classe II inclui o Centro-Oeste, com IDS de 0,54 e renda per capita de US\$ 1.642, e o Norte, com IDS de 0,53 e renda per capita de US\$ 1.324. Na última classe III situa-se o Nordeste, com indicadores

bem inferiores aos das demais regiões (IDS de 0,34 e renda per capita de US\$ 841).

O relatório da ONU indica os coeficientes de Gini para 28 países. Existem algumas semelhanças entre as classes de regiões brasileiras, definidas acima, e alguns dos países incluídos nesse universo, quando considerados simultaneamente os valores de renda per capita e de IDS, como mostra a figura 2.

A classe I que engloba o Sul e o Sudeste, apresentou resultados semelhantes aos do Panamá (renda per capita de US\$ 2.240 e IDS de 0,66), classificado pela ONU co-

mo país de elevado desenvolvimento humano. Da mesma forma, os valores dos indicadores para as regiões Centro-Oeste e Norte, que compõem a classe II, aproximaram-se daqueles obtidos para a Turquia (renda de US\$ 1.210 e IDS de 0,59), considerado como de médio desenvolvimento humano. Já o Nordeste, pelo mesmo critério, identificou-se com a Costa do Marfim (renda de US\$ 740 e IDS de 0,32), país classificado como de baixo desenvolvimento humano.

É importante salientar que esta análise do desenvolvimento social nas regiões, através do IDS, capta apenas as disparida-