



ALFABETIZAÇÃO CAMPONESA: PROBLEMAS E SUGESTÕES

José Naguel A.

Do Instituto de Promoción Agraria – Chile

Tradução de Horácio Gonzales

Este artigo foi publicado na coletânea *América Latina y el Proyectó Principal de Educacion* editado pelo CNTE - UNESCO, no México, em 1982.

RESUMO

Apesar de que eliminar o analfabetismo no campo supõe transformações sociais globais, pode-se esperar resultados positivos ao se combinarem a extensão e melhoramento da educação primária rural com programas específicos de alfabetização. Estes devem surgir dos interesses reais e objetivos dos grupos camponeses, se inserirem em sua cultura e colocar-se a serviço do fortalecimento de seu poder e de sua autonomia social. A heterogeneidade dos grupos camponeses faz com que a elaboração dos programas de alfabetização deva partir de motivações muito diferentes mas todas elas ligadas com ações mais abrangentes de desenvolvimento e mudança. Da experiência recente na América Latina, é possível colher sugestões valiosas tanto no que diz respeito a modalidades, como quanto aos subsídios técnicos dos programas de alfabetização. No entanto, tudo isso vai precedido da decisão política de favorecer efetivamente os setores camponeses. É de se esperar que em nossos países se verifiquem condições favoráveis para que essas decisões sejam adotadas.

SUMMARY

Although the elimination of illiteracy in rural areas supposes global social transformations, positive results can be expected when the extension and betterment of rural elementary education is combined with specific literacy programs. These should be originated from the real and objective interests of the peasants' groups, be inserted in their culture and work for the strengthening of their power and autonomy. Given the heterogeneity of the peasants' groups, the literacy programs start from different motivations, but they are all related to more global actions of development and change. From the recent Latin American experience valuable suggestions can be obtained both regarding the kinds of programs to be developed and the technical fundaments of the literacy programs. However, all this should be preceded by the political decision of favoring the peasant groups. It should be expected that in our countries there will be favorable conditions for the adoption of this decision.

INTRODUÇÃO

O Projeto Principal de Educação da UNESCO na América Latina e Caribe, representando o consenso dos governos dos países da região, propôs como objetivo fundamental "eliminar o analfabetismo antes do fim do século e desenvolver e ampliar os serviços educacionais para os adultos".

A proposta tão explícita desta meta resulta da sensação de que, apesar dos esforços realizados, o analfabetismo ainda é uma persistente e inquietante realidade na maioria dos países do continente. Em 20 anos, a taxa de analfabetismo baixou praticamente a metade, mas apesar disso, "por volta de 1970, na população de 15 anos e mais da região, encontrava-se uma pessoa analfabeta em cada quatro" (Projeto UNESCO-PNUD, 1980). Isto significa que existem, hoje, 45 milhões de analfabetos, cifra que, pelo incremento populacional, não diminui, e inclusive tende a aumentar.

A magnitude desta cifra e a concentração do fenô-

meno em certas áreas e países obriga a desenvolver esforços especiais, para atingir uma meta, à primeira vista, gigantesca.

ESTIMANDO A MAGNITUDE DO ESFORÇO

Algumas considerações são necessárias para estimar a viabilidade da meta. Importa também, para efeito da presente discussão identificar a parte do problema que pode ser enfrentada através de programas de educação não formal para populações camponesas.

O analfabetismo na região é, hoje, um fenômeno fundamentalmente rural

Para o mesmo grupo de 14 países a taxa de analfabetismo urbano atinge 17.0%, enquanto a taxa rural atinge 48.3. Deste modo, dois terços dos analfabetos concentram-se nas áreas rurais.

Quadro I

Taxas de analfabetismo e número de analfabetos por áreas em 14 países.
(População de 15 anos e mais) (Censos de década de 70)

PAÍS	Taxas		Número de analfabetos	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Bolívia (1976)	16.0	53.0	183.4	828.8
Brasil (1970)	20.0	53.3	6.381.3	11.765.7
Costa Rica (1973)	4.9	17.0	23.2	98.1
Chile (1970)	6.6	25.6	276.3	318.5
Equador (1974)	9.7	38.2	153.3	779.4
El Salvador (1971)	21.8	59.0	180.2	636.5
Guatemala (1973)	28.2	68.4	291.4	1.235.2
Honduras (1974)	19.1	50.3	111.2	595.5
México (1970)	16.7	39.7	2.621.7	4.072.0
Nicarágua (1971)	19.4	64.6	94.3	316.4
Panamá (1970)	6.3	38.1	26.2	149.2
Paraguai (1972)	11.4	25.9	61.6	195.1
Perú (1972)	12.6	51.9	583.4	1.486.9
Uruguai (1975)	5.2	11.0	87.5	37.0

Fonte: UNESCO OREALC. Sobre censos realizados por volta de 1970.

A magnitude do esforço é muito diversa conforme os países

A comprovação de que as taxas rurais oscilam entre 2 e 4 vezes as urbanas, indica que existem diferenças profundas entre os países, o que faz com que o tipo do esforço a ser realizado quanto à alfabetização, seja muito diferente.

Naturalmente há países onde, se não houver uma intervenção muito radical, o analfabetismo continuará

sendo um problema grave no final do século. Tal é o caso da Guatemala, de El Salvador, da Bolívia, do Brasil e de Honduras. Neste último país, por exemplo, se for mantida a taxa atual de decréscimo do analfabetismo, sua erradicação levará 252 anos. (Projeto UNESCO-PNUD, 1980). Nestes casos deveriam, sem dúvida ser destinados recursos especiais e tomadas decisões políticas de envergadura envolvendo, logicamente o enfrentamento de problemas mais globais do que, apenas, a alfabetização.

No extremo oposto encontram-se alguns países com níveis educacionais da população relativamente

altos e, onde, se continuar a queda progressiva das taxas, o problema no final do século será muito restrito. Tal é o caso da Costa Rica, do Chile e do Paraguai. No Chile, por exemplo, a queda da taxa tem sido permanente. Em 1940: 27,3; em 1952: 19,6; em 1960: 16,4; em 1970: 11,7.

Ainda assim, é possível que subsistam nesses países bolsões de analfabetismo em setores rurais e que, para a sua eliminação, sejam necessárias estratégias muito precisas.

De qualquer modo, a comprovação do caráter rural do problema torna a solução mais complexa, obrigando a busca de estratégias específicas com as populações camponesas. Torna-se claro que o esforço tem que ser diferente entre campo e cidade. Não existindo uma ênfase especial para as zonas rurais, tender-se-á a repetir a constante histórica: para esforços iguais, o analfabetismo diminui obviamente mais na cidade do que no campo, apesar das migrações através das quais o campo transfere parte de seus analfabetos para centro urbanos intermediários (Terra, 1980).

Mas só uma parte da meta pode se atingir através dos programas educacionais

É preciso lembrar, no sentido de se situar adequadamente as expectativas que podem ser depositadas nos programas específicos, que uma boa parte da redução histórica das taxas de analfabetismo deveu-se a outros fatores. Vários trabalhos mostram que em diferentes países da região, as taxas desceram uniformemente sem que exista uma clara relação com as campanhas de alfabetização. (Infante, 1977).

Isto não quer dizer que os programas específicos sejam inúteis. Mas permite situá-los como um fator coadjuvante junto a outros que talvez sejam de importância igual ou maior. Em vários casos, as taxas parecem ter caído provavelmente como produto de um conjunto ainda não muito bem avaliado de fatores, destacando-se dentre eles, logicamente, as políticas de extensão de oportunidades educacionais e a redução dos índices de evasão dos sistemas escolares (Schiefelbein, 1974). Existem, ainda, outros fatores de caráter estrutural ou de fenômenos sociais globais que são tanto ou mais importantes e que influem na elevação dos níveis educacionais da população: urbanização, industrialização, inovações tecnológicas (Gajardo, 1979).

Obviamente, a gerência de programas educacionais é mais factível do que a transformação de variáveis estruturais.

O que foi dito anteriormente poderia levar à tentação de se pretender lidar com o problema do analfabetismo rural através, fundamentalmente, da manipulação das variáveis sociais globais que o condicionam. A rigor, isso seria correto. Já faz muito tempo que se sabe que na base do analfabetismo existem situações estruturais que se relacionam com o modo em que se produzem e distribuem os bens fundamentais da sociedade. Isto é especialmente válido para o setor camponês que é afetado por condições ainda mais duras e deterioradas.

Entretanto, um conhecimento elementar da reali-

dade indica que em muitos países a transformação das condições estruturais ainda está distante. Talvez, aqui, só caiba apontar o problema: eliminar o analfabetismo por essa via implica em alterar radicalmente o sistema de produção e de relações sociais no campo, modificando as condições de exploração e dominação social que persistem principalmente nas zonas rurais. Claro que isto traz conseqüências para o conjunto da sociedade, ainda que seja apenas pelo fato de deixar de dispôr de contingentes de reserva de mão-de-obra barata.

Em resumo: teoricamente, para se eliminar o analfabetismo rural poderiam ser utilizados três níveis de variáveis. As primeiras são de ordem social global, muitas delas estruturais, e portanto, de difícil manipulação.

As segundas referem-se ao sistema escolar e as terceiras são programas específicos de alfabetização.

Grande parte do esforço será proveniente da extensão e da melhoria do sistema escolar rural

Se é verdade que quatro anos de ensino básico é o mínimo que garante uma conduta posterior como alfabetizado (Gray, 1978), o fato de um grande número de estudantes cursarem até o quarto ano do ensino básico é a melhor garantia de que as taxas melhorarão. Sobretudo em populações jovens onde o peso relativo dos grupos de idade entre 15 e 30 anos no conjunto da população é significativo.

É claro que isso obriga a esforços adicionais. E sobretudo leva a considerar a necessidade de políticas voltadas à extensão e melhoramento da educação primária rural. Para tanto, devem ser invertidas algumas tendências históricas.

De fato, na expansão das oportunidades educacionais tem se dado prioridade aos níveis secundário e universitário, o que não favorece precisamente à população rural. Entre 1970 e 1975, a educação primária expandiu-se a uma taxa de 4,1% anual, enquanto que a secundária aumentou em 13,2% e a universitária em 6,1% (OEA, 1981).

No que diz respeito ao nível primário, o sistema escolar cresceu menos na zona rural que na urbana.

Quadro II

Taxas de crescimento anual da matrícula no nível primário, na zona rural e urbana.

País	Período	Total	Urbano	Rural
Perú	1961-1975	4.9	4.2	5.9
Colômbia	1957-1974	6.1	6.6	5.2
Equador	1957-1975	5.3	5.4	5.2
Venezuela	1957-1973	6.8	7.3	4.5
Bolívia	1957-1972	5.2	6.1	4.0
Chile	1961-1975	4.6	6.7	0.1

Fonte: García e outros 1980

A decisão de eliminar o analfabetismo implica em estender a oportunidade educacional no campo, com todos os aspectos que isso envolve: financiamentos preferenciais, sistemas de bolsas de estudos e emprésti-

mos, melhorias nos métodos e nos materiais, elevação da qualificação do pessoal, etc.

Mas, ao mesmo tempo, os programas específicos são factíveis, têm efeitos significativos, e são indispensáveis em certos países

O que foi dito anteriormente não visa diminuir a importância dos programas específicos de alfabetização, mas apenas delimitar seu alcance real. Dos três caminhos descritos, são estes dois os que têm maior possibilidade de serem instrumentados a curto prazo. Possuem menor custo relativo e mostram resultados mais imediatos. Há indícios de que programas não formais de alfabetização em centros urbanos intermediários tem sido um fator importante na elevação dos níveis educacionais da população. (Terra, 1980)

Sobre estes programas não formais centrar-se-ão as observações deste artigo.

O êxito dos programas de alfabetização depende da sua inserção em estratégias mais amplas de desenvolvimento

A justificativa desta afirmação é encontrada abundantemente na literatura sobre alfabetização funcional, método psicossocial, capacitação ocupacional, etc. Além do que, será o tema a ser tratado nos parágrafos seguintes. Aqui tem sentido lembrá-la apenas para mostrar a complexidade adicional dos caminhos para atingir as metas propostas.

BREVE NOTA SOBRE OBJETIVOS FINAIS E SENTIDO DE REALIDADE NOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO CAMPONESA

O que foi dito nos primeiros parágrafos aponta sobretudo para a dimensão quantitativa do problema. No entanto, existem outros aspectos que se relacionam com o sentido que a alfabetização adquire para os governos e para os camponeses, com a sua utilidade real e com as conseqüências sociais e políticas destes processos.

O objetivo deste artigo não é a discussão das perspectivas teóricas ou dos fundamentos éticos. Existem muitos trabalhos que tratam do assunto. (Freire, 1968). Mas é inevitável deixar claro certos pressupostos que orientam a análise e podem servir como critérios e guias para a definição de estratégias específicas.

O exame da utilidade da alfabetização deve ser feito a partir da perspectiva dos interesses reais e objetivos dos grupos camponeses

Esta afirmação não tem outra finalidade além de salientar que o critério guia deve ser a inserção dos processos de alfabetização na perspectiva do serviço primordial aos grupos que se pretende servir. Isto significa analisar cuidadosamente se as ações os beneficiam realmente ou se, como tem acontecido, o principal benefício é para outros ou para o sistema produtivo nacional, o qual obterá, por exemplo, uma mão-de-obra melhor qualificada.

A ação educacional neste caso, justamente porque nunca é neutra quanto à sua intencionalidade e efeitos,

deve se colocar em uma perspectiva de compromisso básico com o destino dos grupos camponeses.

O objetivo último da alfabetização ou de outras ações de educação popular é o aumento do poder social e da autonomia dos grupos aos quais servem.

Não resta dúvida que as possibilidades de satisfação das necessidades depende, enormemente, da capacidade de pressão sobre os mecanismos de poder social e político da sociedade. Os grupos camponeses carecem desse poder de pressão e sua situação se explica, em grande parte, por isso.

Sabendo-se da existência de um conjunto de necessidades imediatas às quais a alfabetização serve, não é menos certo que, se se quiser introduzir honestamente melhoria reais e de longo prazo, a alfabetização deve ser considerada na perspectiva do fortalecimento do poder social dos grupos camponeses. Sendo assim, é provável que eles mesmos procurem caminhos para solucionar os seus problemas centrais relacionados à produção, ao trabalho e, conseqüentemente, ao nível de vida.

Nesse sentido, como resultado de uma análise social elementar, a alfabetização deve ser funcional não só no que diz respeito à satisfação das necessidades imediatas, ou ao desenvolvimento de projetos produtivos, mas também no que diz respeito ao fortalecimento das organizações e, junto com isso, da capacidade de pressão e reivindicação dos grupos camponeses.

A alfabetização deve situar-se como um encontro com a cultura própria dos grupos camponeses

Em coerência com a finalidade de fortalecimento da autonomia e do poder dos grupos, o processo de alfabetização não pode ser pensado senão como um resultado do encontro de elementos do mundo letrado com conteúdos culturais próprios do mundo camponês.

A opção básica continua, então, a ser aquela que Paulo Freire definiu há mais de uma década, ao falar de ação cultural para a liberdade, colocando a educação como um diálogo e, situando o problema da consciência, no centro da discussão. (Freire, 1972)

Neste caso, o fortalecimento da capacidade social dos grupos camponeses passa, em parte, por uma modificação do seu modo de perceber as relações sociais e produtivas, por uma identificação de processos e causas e abre as portas à definição dos caminhos possíveis de ação.

Deixar a realidade falar é um princípio fundamental para a seleção de estratégias específicas em diferentes situações concretas

A perspectiva teórica de uma educação popular comprometida profundamente com o destino dos grupos camponeses não deve ser contraditória com o conhecimento da realidade. E, sobretudo, das múltiplas realidades que, freqüentemente, aconselham estratégias diferentes para atingir os mesmos objetivos. Aqui, como em tantas outras matérias, os instrumentos teóricos apontam os grandes objetivos, a experiência acumulada deixa marcas, não se pode esquecer que na alfabetização camponesa, em grande parte, cada caminho se faz ao andar.

O CONHECIMENTO DA SITUAÇÃO CAMPONESA: PRIMEIRA FONTE PARA DEFINIR ESTRATÉGIAS

As situações camponesas são heterogêneas nos diversos países da região. Heterogeneidade que se complica ainda mais pela presença das culturas indígenas, que acrescentam outros fatores às diversidades geográficas, econômicas, produtivas, tecnológicas e culturais.

Seria falso, no entanto, desconhecer a existência de características comuns e de processos recentes marcados em geral pela mesma lógica. Excluindo a situação indígena, cujos traços particulares não serão aqui descritos, tentaremos depreender algumas características globais das mudanças recentes na zona rural e suas conseqüências para a elaboração de programas de alfabetização, visando, apenas, apresentar um quadro geral de referência.

Os camponeses: características comuns para categorias diferentes

A definição do campesinato originou uma longa polêmica na qual se tem até duvidado de sua existência como categoria unitária. Apesar dessas dúvidas teóricas, na prática existe um certo consenso para identificar com esse termo grupos da população rural muito específicos. Trata-se de uma massa da população que numericamente representa mais de dois terços da população rural e que partilha, ao menos, de três características: 1) trabalha diretamente a terra; 2) os excedentes de seu trabalho são transferidos a um grupo dominante e 3) possui a renda mais baixa e as condições de vida mais deterioradas nesses países (Franco Mesa, 1971).

Sobre esta base comum se produz uma diversificação de categorias. No que diz respeito a sua relação com os meios de produção existem majoritariamente duas categorias principais: pequenos proprietários e assalariados. Dizemos majoritariamente porque em vastos setores subsistem outras modalidades pré-capitalistas de relação com os meios de produção: arrendatários e outras formas semelhantes dentro do sistema de exploração agrícola.

Dentre os pequenos proprietários é importante diferenciar os que obtiveram a posse da terra através de processos históricos ou de herança e os que se converteram em proprietários graças às reformas agrárias. Os primeiros estão afetados mais significativamente por problemas de má qualidade e escassez de terras. Os segundos, dado que possuem, em geral, boas terras, têm mais limitações tecnológicas, empresariais e de capital (Yrarrázaval, 1980).

Dentre os grupos que vendem sua força de trabalho há também diversidade de situações, em função do modo pelo qual se inserem nos diferentes sub-sistemas produtivos que convivem na zona rural. Como resultado disso há uma presença maior ou menor de regalias não monetárias, permanência ou temporalidade de trabalho, maiores vínculos de tipo servil, fixação espacial ou deslocamentos habituais.

O camponês: presença necessária em sistemas produtivos diferentes e que coexistem

Grande parte da diferenciação entre grupos campo-

neses está vinculada à denominada "pluralidade estrutural" da agricultura latino-americana, que não é senão o reflexo, no campo, de fenômenos globais próprios das formações sociais periféricas de dependentes (Franco Mesa, 1971).

Essa pluralidade se exprime na existência de diversos sub-sistemas produtivos agrários, originados em condições específicas, e que coexistem com vigência relativa diferente: economia agrária de fazenda, comunitarismo agrário, agricultura de subsistência, capitalismo agrário.

A história do campesinato, em grande parte é a história do desenvolvimento desses sistemas produtivos, do modo como algum deles se tornará dominante e da racionalidade social global que subsiste e explica esses fenômenos.

O aprofundamento das relações capitalistas no campo levou os camponeses a uma situação diferente mas não melhor

Na última década, profundas transformações têm se produzido no sentido de expandir consideravelmente as relações capitalistas na agricultura acentuando conseqüentemente a dominação do setor mais moderno, com maior capital e tecnologia. A empresa capitalista, diferente na sua essência da fazenda (*hacienda*), ou do latifúndio comercial, impõe sua presença no campo. E, junto com ela, aumenta a concentração da produção e do capital, alarga-se o mercado de terras, monetarizam-se as relações contratuais e, em geral, todos os processos se movimentam em torno da racionalidade gerada no critério de maximização da rentabilidade (Franco Mesa, 1971).

A expansão da agricultura capitalista vai acompanhada também da decomposição da agricultura tradicional. Isto manifesta-se no aumento da migração para as cidades, na proletarianização do campesinato, e na recomposição da economia de subsistência sob novas condições (UNESCO — CEPAL — PNUD, 1980).

Os fenômenos migratórios que se produzem, como se sabe, por etapas, colocam questões a respeito da localização dos programas de alfabetização e dos conteúdos e motivações atribuídos a esses programas.

É também matéria de reflexão o fenômeno da proletarianização. Isto significou uma generalização de relações monetárias próprias da racionalidade capitalista, a perda da relação direta com a terra e seu significado simbólico e cultural, a instabilidade acarretada pela generalização da ocupação de mão-de-obra temporária nas explorações mais modernas e uma diminuição conseqüente dos vínculos contratuais permanentes.

Estes processos geraram em alguns países uma certa redistribuição espacial das populações e seu reagrupamento em vilas ou periferias urbanas onde se desenvolvem relações não rurais e processos próprios dos setores urbanos deteriorados (problemas de desnutrição, saúde, saneamento básico, alcoolismo, delinqüência, etc.)

O que foi descrito reverte também no fato de que a nova racionalidade capitalista não solucionou o problema do sub-emprego no campo. Apesar das discussões sobre o método para se calcular a sub-utilização de mão-de-obra no campo, estimativas confiáveis da PREALC consideram que essa sub-utilização atinge um terço da população ativa na agricultura da região (PREALC, 1976).

Sem dúvida, as novas situações têm conseqüências culturais e psicológicas que é necessário pesquisar

Certas características do modo de se perceber o mundo social, são comuns a toda consciência camponesa: o desenvolvimento de uma consciência do "dominado" e as condutas defensivas subjacentes nela originadas; a percepção da própria situação como extremamente vulnerável; o desenvolvimento de orientações baseadas em uma aversão ao risco e a conseqüente procura de segurança (Lehman, 1970 e Ortega, 1971).

Os processos recentes tiveram algum tipo de impacto nesta consciência. É possível que nos grupos em proletarização algumas orientações tenham-se modificado e que, ao contrário, essas mesmas orientações tenham-se aprofundado nos que permanecem em situações de economia de subsistência. A diversidade de realidades acrescenta uma motivação a mais para estudar em detalhes o problema. Estudo que deveria ter conseqüências para a elaboração de programas de alfabetização.

ALGUMAS SUGESTÕES GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO SURGEM DO CONHECIMENTO DAS SITUAÇÕES CAMPONESAS

O trabalho deve começar pelo conhecimento do mundo cultural camponês.

Os camponeses são os mais alheios à mensagem "moderna" da palavra impressa. E, apesar das comunicações que generalizam mensagem por igual na cidade e no campo, o abismo persiste entre o mundo cotidiano do camponês e o mundo do símbolo escrito.

O reconhecimento cultural pode ajudar a solucionar um problema agudo: a motivação para a alfabetização.

Já é consenso que a motivação se obtém com mais facilidade se a alfabetização se vincula a programas mais amplos de desenvolvimento (Alberti, 1972). A palavra escrita torna-se necessária quando se liga a "alguma coisa necessária" (um bem, uma ação). A determinação de qual é essa "coisa" necessária é uma atividade básica a ser incluída em qualquer estratégia. Graças à individualidade de cada grupo e de suas orientações, essa motivação é muito variável: "se para alguns o fator básico é a terra, para outros é o capital de operação, para outros ainda a segurança de um salário estável e, para os desempregados, a possibilidade de um trabalho; é utópico supor que um único estímulo ou recurso produtivo vai satisfazer a todos..." (Yrarrázaval, 1980).

Afinal, a descoberta da motivação torna único o processo de cada comunidade e assim, a alfabetização se insere, ao mesmo tempo, nos projetos de vida das pessoas.

O desenvolvimento do próprio processo de alfabetização pode contribuir para fortalecer ou construir as expressões solidárias do campesinato e, em especial, suas organizações (Oxeham, s.d.)

Isto pode ser conseguido:

a) Introduzindo no trabalho conteúdo que esclareçam a

percepção do papel da organização e dos benefícios que ela traz ao grupo (sindicato, cooperativa, comitê de pequenos agricultores, associações de moradores, etc.).

b) Discutindo com os grupos as expressões de solidariedade camponesa a analisando os processos econômicos e sociais que os afetem.

c) Utilizando monitores vinculados às organizações.

d) Canalizando parte da administração da alfabetização através das próprias organizações camponesas.

e) Envolvendo as organizações nos projetos de ação ou desenvolvimento posteriores à alfabetização.

A alfabetização depende para seu êxito da realização de outros programas que solucionem problemas mais urgentes e angustiosos (Oxeham, s.d. e 1972).

Embora a situação de alguns grupos mostre isso com mais força que a de outros, o esforço educativo carecerá de sentido se não se realizarem outros programas além da alfabetização.

Um caso de dificuldade especial são os assalariados não permanentes, aqueles que não exploram terras por conta própria. Se incluem aqui tanto os "bóias frias" ("afuerinos") tradicionais quanto os marginalizados dos processos de reforma agrária. Obviamente, neste caso, o problema primordial é o emprego, e só depois o de gerar projetos de vida que incorporem a idéia de progressos pessoais e grupais.

Neste setor, a alfabetização deverá ser parte de políticas de emprego e de capacitação ocupacional que abram efetivamente expectativas a estas populações. Infelizmente, a realização destes projetos pareceria estar em profunda contradição com as características do modelo produtivo que se torna dominante na agricultura, e que na verdade, incrementa o problema, porque em alguma medida, resulta-lhe funcional.

A alfabetização bem sucedida nestes setores específicos pressupõe decisões políticas que deveriam ser consideradas pelos governos.

É diferente o desenvolvimento de estratégias com camponeses cuja fonte principal de renda é a sua terra, e que se movimentam dentro da lógica de uma economia de subsistência. Neste caso a alfabetização pode ser ligada mais diretamente às questões de gestão e de realização agro-econômica.

Nem tanto com a produção e o trabalho agrícola. Para este, a leitura não é um requisito e a sua aquisição não garante, em absoluto, um aumento da produtividade ou o acesso às novas tecnologias (Infante, 1980).

É importante não cair na tentação de pretender criar uma capacidade empresarial ilusória que o camponês nem tem nem aspira a ter. Neste caso, antes de mais nada, a capacidade de leitura e de escrita pode lhe servir como defesa na relação econômica com os que estão a sua volta na comercialização ou nas relações com a grande empresa à qual entrega parte de sua produção. E nestes grupos, tão importante como a leitura e a escrita, é o domínio da matemática elementar esta, sim, sentida como uma grave falta para a vida cotidiana.

Particularmente grave é o analfabetismo na juventude

Apesar de que as melhorias mais sensíveis se produzem nos grupos jovens, a situação não é boa. O grupo de 15 a 24 anos apresenta uma taxa de analfabetismo de 18,2%, o que em números absolutos significa 8,8 milhões de jovens analfabetos na região. Isto implica também que aproximadamente 900 mil jovens por anos se incorporam como analfabetos ao mercado de trabalho (Terra, 1980).

Obviamente, o analfabetismo juvenil é principalmente rural. A medida aritmérica das taxas rurais da região é de 31.1% enquanto que a urbana se limita a 7,6%. Isto faz com que 73.8% do total de jovens analfabetos esteja no campo, o que em número absolutos alcança a 6,7 milhões de pessoas.

O Quadro III permite perceber as diferenças por países.

Quadro III
Analfabetismo nos jovens rurais de 15 a 24 anos em 14 países

País	Taxa	Número
Guatemala	60.4	391.432
Nicarágua	58.9	113.798
El Salvador	43.4	160.011
Brasil	42.4	3.356.174
Venezuela	37.7	127.822
Perú	30.9	266.593
República Dominicana	29.2	140.304
Bolívia	28.2	114.879
Equador	24.9	115.304
Panamá	23.8	30.890
Colômbia	23.0	279.927
Paraguai	13.0	34.106
Chile	11.5	43.207
Costa Rica	7.8	14.522

Fonte: Terra, 1980

Por trás das cifras está uma realidade vital mais violenta do que apenas o analfabetismo. Habitualmente os jovens desenvolvem atividades pouco rentáveis e intermitentes, que os mantém desocupados em vários períodos do ano. À carência de oportunidades de trabalho se acrescenta a ausência de programas juvenis de lazer ou formação. Em pequenas cidades e agrupamentos periféricos com maior densidade populacional, isto gera problemas de desorganização social graves; delinquência, alcoolismo, prostituição.

Neste caso, a alfabetização bem sucedida deve se dar no contexto de programas destinados a proporcionar atividade motivadora aos jovens. Esta se relaciona prioritariamente com o emprego produtivo, mas não exclusivamente. Diferentemente de outros grupos da população, os jovens têm a possibilidade de mobilização em torno de outros objetivos que podem ser atrativos: esportes, lazer, teatro, folclore, etc.

O analfabetismo é maior entre as mulheres do que entre os homens

E as diferenças são maiores na zona rural do que

na zona urbana. Para o mesmo grupo de 14 países do Quadro I, a taxa de analfabetismo dos homens chega a 43.0% e o das mulheres sobe para 53.9%. As diferenças maiores se produzem em países como a Guatemala, onde 77.4% das mulheres rurais são analfabetas (contra 59.8% dos homens); Bolívia, 67.8% das mulheres e 37.7% dos homens; Peru, 69.2% das mulheres e 34.4% dos homens. Ao que parece, a diferença se acentua em países com maior população indígena.¹

Os programas de alfabetização deverão incorporar, junto ao reconhecimento de que o maior déficit afeta à população feminina, o dado da importância da presença da mulher no trabalho do campo. Esta importância não aparece refletida nos censos, os quais consideram a maioria das mulheres como "inativas" e dedicadas aos afazeres domésticos².

Os programas deveriam considerar o fato de que nas zonas de migração sazonal, por exemplo, o cuidado e a administração do lar ficam em poder da mulher. Da mesma forma, o papel é importante no cuidado das hortas familiares, animais domésticos, etc. Fora o fato de que em períodos de sementeira e colheita há zonas onde um grande número de mulheres se incorpora ao trabalho agrícola.

Numerosos programas de desenvolvimento, especialmente realizados por agências privadas, consideram a mulher como principal elemento. Em alguns casos, se dá capacitação para os processos produtivos mas, na maioria dos casos, trata-se de economia do lar, pequena indústria caseira, hortas familiares, nutrição e educação para a saúde e oficinas artesanais. Em setores de economia de subsistência a importância econômica que adquirem estes programas é maior até que os tradicionais de assistência técnica e de crédito. Provocam melhorias claras e visíveis no consumo e na qualidade de vida da família (Yrarrázaval, 1980). Parece razoável planejar programas de alfabetização para a mulher que sejam inseridos em atividades como as descritas.

OUTRAS SUGESTÕES PROVÊM DA EXPERIÊNCIA RECENTE DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Para a alfabetização rural foram adotadas diversas estratégias

Surgidas em momentos históricos distintos, continuam a ser utilizadas em forma alternativa ou combinada: as campanhas de alfabetização; a alfabetização centrada na escola rural; a alfabetização como componente de programas de desenvolvimento rural integrado e de desenvolvimento comunitário; a alfabetização no contexto das reformas agrárias; e a alfabetização vinculada à capacitação ocupacional.

¹ Inferência feita por Terra, 1980.

² No Equador, por exemplo, 76.7% dos inativos são mulheres, classificadas pelo censo como dedicadas aos "afazeres domésticos", o que representa aproximadamente 900.000 pessoas. PREALC. *Bases para la planificación de los recursos humanos en Ecuador*, Santiago, 1980.

Surgem na América Latina na década de 40, com o início das ações de alfabetização. Organismos nacionais e internacionais, públicos e privados articulam-se para organizar campanhas, primeiro no México, Chile, Perú, Equador, República Dominicana e Honduras. Estas iniciativas, apesar das críticas que lhes foram feitas, acontecem periodicamente nos países do continente, devendo por isso ser consideradas como uma estratégia ainda vigente.

Baseadas geralmente na mobilização de voluntários, as campanhas recebem recursos extraordinários dos orçamentos nacionais, reúnem o apoio de organismos públicos e privados, além dos educacionais, e, freqüentemente, se propõem a objetivos muito ambiciosos para prazos muito curtos.

O êxito, em geral, é duvidoso. Parecem eficazes em condições políticas especiais onde a alfabetização, na verdade, é um componente de outros processos mais amplos de mobilização popular³.

A lição é clara. A alfabetização dificilmente pode ser concebida como isolada e auto-suficiente. Deve se situar no contexto de processos que a precedem e que lhe dão continuidade.

A alfabetização centrada na escola rural

Uma estratégia diferente e em muitos sentidos oposta, é a canalização da alfabetização através da escola rural. Isto permite utilizar a capacidade profissional dos professores, mais vantajosa que o emprego de voluntários sem preparo pedagógico. Ao mesmo tempo, a continuidade e permanência do trabalho favorece aprendizagens mais estáveis. As modalidades administrativas podem variar, convertendo a escola num centro para adultos ou criando centros de educação paralelos onde são utilizados os mesmos professores⁴. Centros de educação comunitária, centros de educação básica, e mais recentemente núcleos escolares, são formas diferentes de aplicação desta estratégia.

Ela apresenta algumas dificuldades quando não se insere em programas mais abrangentes. Uma das principais é a falta de motivação que ocorre quando não existem outras iniciativas que fortaleçam a alfabetização. A freqüência à mesma escola das crianças é também um outro fator desfavorável.

Alfabetização como componente de programas comunitários e projetos de desenvolvimento rural integrado

A década de 60 marca o início desta estratégia, na qual a alfabetização é concebida em estreita relação com a atividade produtiva e como componente de programas que aspiram a ser integrados e integrais (Soria, 1968).

Dentro dessa estratégia encontram-se experiências diversas, algumas fortemente participativas e outras mais tecnocráticas e com uma participação nula. Utiliza-se amiúde a estrutura escolar corrigindo-se, assim, alguns dos inconvenientes da estratégia anterior. Os resultados têm sido variáveis e as avaliações não são definitivas nem claras.

Nas experiências de reforma agrária tem se postulado a necessidade de que a mudança de regime de posse da terra seja acompanhada pela educação. Com graus diferentes de êxito empreenderam-se experiências de alfabetização.

Para orientar os processos foi comum a criação de unidades especializadas dentro das mesmas instituições encarregadas da reforma agrária. Também se prepararam matérias *ad-hoc* e, salvo exceções, foram os funcionários ou os promotores que realizaram a alfabetização com independência dos Ministérios de Educação.

O método usado com mais freqüência foi o psicossocial de Paulo Freire, que parecia ser o mais adequado ao momento de mudanças sociais que se vivia, e permitia enfrentar simultaneamente objetivos educacionais e socio-políticos através da alfabetização.

Além da aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizaram-se os objetivos sociais da alfabetização. Mas do modo em que estes objetivos se colocaram, existia uma tensão permanente entre o cumprimento dos papéis organizacionais e produtivos e o desenvolvimento de uma consciência política.

Nas experiências camponesas localizam-se mais claramente as inter-relações entre alfabetização e desenvolvimento da capacidade empresarial e de gestão agro-produtiva.

Se bem que estas experiências foram restritas e específicas, tornaram-se interessantes pela situação de mudança social que representam e pelo papel que nelas foi atribuído à alfabetização. Há poucas avaliações a respeito disto (Gajardo e Egaña, 1977).

Alfabetização vinculada à capacitação ocupacional

Aqui, uma parte importante do êxito baseia-se em destacar o vínculo entre leitura e escrita e o desempenho de certas funções para as quais elas são requisito prévio (Oxeham, s.d.).

Em pequena escala foi realizada por instituições de treinamento e capacitação profissional. Associa-se freqüentemente a cursos de matemática elementar. Nestes casos prevalecem os aspectos instrumentais. A motivação dos participantes parece ser, em geral, bastante alta quando existe a possibilidade concreta de uma promoção ocupacional ou se percebe a utilidade da nova qualificação (ICIRA, 1977).

É possível empregar alfabetizadores com qualificações diferentes

Nas estratégias observadas, são quatro as alternati-

³ No caso cubano a motivação política e a necessidade do grande esforço agrícola do país foram fatores importantes no êxito da alfabetização. Ver Carnoy, M. Educación y desarrollo rural en América Latina. In IID. *El problema del financiamiento de la educación en América Latina*. Washington, D.C., 1978.

⁴ *Sobre centros de educación básica y comunitaria en la década del 60*. Ver, Gajardo e Egaña, 1977.

vas mais freqüentes: voluntários; professores; funcionários promotores e monitores camponeses.

Voluntários. O recurso mais utilizado nas campanhas de alfabetização são estudantes, militares, donas de casa. Salvo em casos especiais, já mencionados, apresentam o inconveniente da falta de preparo técnico no ensino da leitura e da escrita. Isto é mais grave quando se empregam métodos como o psicossocial, que se baseia sobretudo no alfabetizador. Têm como vantagem o baixo custo, o que permite multiplicar a experiência.

Professores. Sem dúvida, são os agentes melhor preparados em técnicas de ensino de leitura e de escrita. Se a alfabetização se insere em projetos mais globais, o professor pode ser um excelente elemento e desenvolver lideranças que às vezes estão latentes dentro da comunidade. Este contexto é importante, porque em experiências educativas isoladas facilmente se perde a motivação e o ensino torna-se rotineiro.

Funcionários promotores. Têm sido utilizados, principalmente, em organismos de reforma agrária e desenvolvimento camponês e em algumas instituições privadas. Aqui tem se chegado a determinar a necessidade da alfabetização pela prática de outras ações: assistência técnica, de crédito, de comercialização, etc.

Há casos em que a motivação socio-política do funcionário pode ser um estímulo para que se torne um bom alfabetizador. Ao contrário do que acontece com os professores, torna-se necessário que não se percam os objetivos técnicos da leitura e da escrita. Os promotores parecem mais naturalmente dispostos a enfatizar as discussões de problemas sociais e econômicos enfraquecendo a própria alfabetização. Um bom preparo e uma supervisão constante são muito necessárias neste caso.

Monitores camponeses. O emprego de alfabetizadores camponeses tem múltiplas vantagens. Claro que é uma solução de baixo custo e que se pode massificar. Diferentemente dos outros agentes, eles partilham a cultura das comunidades camponesas, o que facilita a comunicação entre alfabetizador e alfabetizando. Da mesma forma, pode facilitar a obtenção dos objetivos sociais e até ser um veículo para gerar novas lideranças nas comunidades.

É preciso resolver certas dificuldades. É preciso se levar em conta que uma ação deficiente dos monitores pode acarretar conflitos maiores com os outros agentes. Alguns recomendam não utilizar o monitor dentro da mesma comunidade em que mora, a fim de se evitar que os eventuais problemas de relacionamento do monitor se transfiram ao processo de alfabetização. Na verdade, há experiências divergentes neste aspecto.

Outra dificuldade é a falta de preparo técnico e a escassa possibilidade de que se chegue a adquiri-la satisfatoriamente em treinamentos curtos. No entanto, é preciso lutar contra este problema através de um bom curso prévio que inclua: preparo geral para compreender o sentido dos processos educacionais e sociais; preparo em dinâmica de grupo; preparo em metodologia de leitura e de escrita com experiências muito concretas com o mesmo material que será utilizado na alfabetização.

Por outro lado, a qualidade do material que será utilizado é importante. É preciso que as indicações metodológicas sejam muito pormenorizadas e que grande parte do material se explique por si só.

Finalmente, uma supervisão e discussão freqüente com o monitor se torna necessária para se enfrentar conjuntamente os problemas que se apresentarem durante o processo.

Alguns problemas técnicos de ensino da leitura e da escrita

São muitas as observações específicas possíveis de serem feitas em matéria de leitura e de escrita para camponeses. Dada a curta extensão do espaço apontaremos, apenas, alguns problemas gerais que convêm ter presente.

Não é demais repetir que o contexto do processo de alfabetização é tão importante quanto a técnica ou o método. Isto quer dizer que se, por exemplo, é grande a motivação, o alfabetizador conhece seu ofício e há mobilização da comunidade, é possível que a aprendizagem seja bem sucedida seja qual for o método usado. Não há dúvida, também, de que em condições externas iguais um processo tecnicamente melhor favorecerá aprendizagem mais eficiente. (CEDEC, 1979).

Na maior parte dos métodos empregados, subsistem problemas técnicos que contribuem para que a aprendizagem não seja eficiente.

Com um guia para analisar esses textos é bom lembrar o que é uma aprendizagem eficiente. (Araya, 1980). Definidos pelo seu inverso, não são eficientes os processos: incompletos; que não exercitam a compreensão de parágrafos relativamente compridos; que não contém todas as estruturas do idioma; que não exercitam a compreensão de textos complexos; que não ensinam signos supra-segmentais; que não capacitam à leitura legível e razoavelmente rápida; que não incluem técnicas elementares de redação.

Poucos métodos empregam materiais capazes de abranger as 4 etapas básicas da aprendizagem da leitura e da escrita: pré-leitura; leitura inicial; leitura independente, e leitura complementar.

As duas últimas etapas são especialmente importantes para consolidar a aprendizagem, pelo fato de que, "a decifração já perdeu importância como problema e os esforços se centram na compreensão da leitura e na redação de textos simples (Araya, 1980).

Outro aspecto metodológico que deveria ser mais trabalhado para a alfabetização camponesa relaciona-se com o *ensino da escrita*. Freqüentemente esta se vê como um subproduto menor do ensino de leitura e se supõe, com certa ligeireza, que ao solucionar os problemas desta última se acertam também os de escrita.

Entretanto, "as destrezas e habilidades implícitas na aprendizagem da escrita são muito diferentes daquelas necessárias a leitura". No caso do camponês não se deve esquecer, ao mesmo tempo, que ele "está dedicado a ocupações que não permitem o emprego de sua motricidade fina esta, conseqüentemente, apresenta diferentes tipos de atrofia (Araya, 1981).

Um programa de ensino da escrita para camponeses deveria, portanto, ter prioridades centradas sobretudo na clareza da comunicação através de exercícios compatíveis com a escassa duração do processo e com as dificuldades motoras dos alfabetizados. Temos aqui um outro programa de trabalho para ser realizado e cujos frutos poderiam facilitar os processos de ensino da escrita nos anos vindouros.

Do que foi dito acima pode se concluir que a construção de materiais *ad-hoc* continua sendo importante na alfabetização camponesa. Certamente, dada a diversidade de situações é difícil produzir materiais homogêneos. Mas é factível fabricar materiais de uso flexível

para serem adaptados a realidades diferentes e mediante a substituição de parte deles. Além do que, é sempre possível empregar modelos e métodos para construir materiais específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAYA, Lúcia. La enseñanza de la escritura en los adultos. *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, 2 (3) Sept, 1981.
- _____. Una metodología para alfabetización de adultos. *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, 2 (1) Mar, 1980.
- CARNOY, M. Educación y desarrollo rural en América Latina. In: BID. *El problema del financiamiento de la educación en América Latina*. Washington, 1978.
- CEDEC. *Localización, planificación y evaluación de un plan piloto de alfabetización*. Santiago, 1979.
- COTLER, Alberti G. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Inst. de Estudios Peruanos, 1972.
- FRANCO MESA, José. El campesino: las estructuras socio-económicas y la economía campesina. In: LA ECONOMÍA campesina chilena. Santiago, Aconcagua.
- FREIRE, Paulo. *Sobre la acción cultural*. Santiago, ICIRA, 1972.
- _____. *La educación como práctica de la libertad*. Santiago, ICIRA, 1968.
- GAJARDO, Marcela. *Procesos de alfabetización y medios de comunicación: experiencia acumulada, alcances y perspectivas*. Quito, 1979.
- GAJARDO, Marcela & EGAÑA, Loreto. *La educación de adultos en Chile: un análisis de su desarrollo*. Santiago PIIE, 1977.
- GRAY, W. *The teaching of reading and writing: an international survey*. London, 1978.
- HUIDOBRO, García & EDO, Juan. *Aportes para el análisis y sistematización de experiencias no formales en educación de adultos*. Santiago, UNESCO, 1980.
- ICIRA. *Análisis de la situación de los asignatarios de tierras a diciembre de 1976*. Santiago, 1977.
- INFANTE, Isabel. A cerca de la alfabetización en Chile. In: EL FUTURO de la investigación educacional en Chile. Santiago, CIDE, 1980.
- LEHMAN, David. Hacia un análisis de la conciencia de los campesinos. *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Santiago, 1970.
- Organización dos Estados Americanos. Deptos. de Asuntos Educativos. *Rol de la educación en el desarrollo: perspectivas para la década del 80*. Washington, 1981.
- ORTEGA, Hugo & MORALES, J.R. La agricultura chilena. In: LA ECONOMÍA campesina chilena. Santiago, Aconcagua.
- OXEHAM, I. La alfabetización en las políticas de educación no formal. Sussex. mimeo.
- PREALC. *Bases para la planificación de los recursos humanos en Ecuador*. Santiago, 1980.
- _____. *El problema del empleo en América Latina: situación, perspectivas y políticas*. Santiago, 1976.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Diagnóstico del sistema educacional chileno*. Chile, U. de Chile, 1978.
- SORIA, L.E. *Alfabetización funcional de adultos*. México, CREFAL, 1968.
- TERRA, Juan Pablo. *Analfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina*. Buenos Aires, 1980. (Proyecto UNESCO - CEPAL - PNUD).
- UNESCO. Estudio preliminar sobre las relaciones entre educación y desarrollo en la sociedad rural latinoamericana. In: SEMINARIO REGIONAL SOCIEDAD RURAL, EDUCACION Y ESCUELA EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Caracas, 1978. *Documento base*. (Proyecto UNESCO - CEPAL - PNUD).
- WOLF, Eric. *Los campesinos*. Barcelona, Lobos, 1971.
- YRARRAZÁVAL, Jorge. *Hacia una definición de los actores de la economía campesina*. Santiago, Aconcagua, 1980.