

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE  
TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: políticas de (des)legitimação**

**RAIMUNDO HELVÉCIO ALMEIDA AGUIAR**

**ORIENTADORA: Dra. LÚCIA MERCÊS DE AVELAR**

200112032

2001

i



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: políticas de (des)legitimação

Raimundo Helvécio Almeida Aguiar

Professora Doutora Lúcia Mercês de Avelar – Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Este exemplar corresponde à redação

final da tese defendida por

Raimundo Helvécio A. Aguiar

e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data 22/02/01

Assinatura: [Assinatura]  
(Orientadora)

[Assinatura]  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eloísa de Mattos Höffling

[Assinatura]  
Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

[Assinatura]  
Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

[Assinatura]  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Bezerra Machado

[Assinatura]  
Lúcia Avelar

2001

UNIDADE	30
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	Ag/93e
V.	Ex.
TOMBO BC/	44899
PROC.	16-392107
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	26/10/2001
N.º CPD.	

CM00158254-0

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Ag93r Aguiar, Raimundo Helvécio Almeida.  
Educação de adultos no Brasil : políticas de (des)  
legitimação / Raimundo Helvécio Almeida Aguiar. -- Campinas,  
SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Lúcia Mercês de Avelar.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Educação de adultos.  
3. Educação e Estado. 4. Planejamento educacional.  
5. Burocracia. I. Avelar, Lúcia Mercês. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título

## **RESUMO**

A Tese busca discutir e analisar as políticas educacionais, propostas pelo Poder Público, para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O estudo apresenta um breve histórico da educação de jovens e adultos, com vistas à contextualização do problema e como elemento de sustentação da tese de que a educação de jovens e adultos ao longo dos anos 1970-2000 tem sido tratada como projetos emergenciais e, por vezes, eleitoreiros, constituindo-se desse modo em um processo de alienação e (des)legitimação tanto das políticas públicas quanto da área de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa envolveu o estudo e a análise de projetos educacionais desde o MOBREAL até o Plano Nacional de Educação e o trabalho de campo em dois municípios do Estado do Rio Grande do Sul, cujas experiências tornaram-se institucionais, a partir das demandas expressas pelas comunidades. Estas experiências, juntamente com os achados da pesquisa, apontam caminhos para a ruptura com o processo de (des)legitimação ao qual se submeteu uma área vital ao desenvolvimento do país.

## **ABSTRACT**

The discussion and analysis of the educational policy proposed by Government, related to the Young and Adult Education in Brazil is the thesis issue. A brief historical review has been presented, aiming the contextualization of the problem. It also appears as an element of support showing that the Young and Adult Education in the run between 1970-2000 has been treated either as an emergency policy, or as electoral subject only, resulting in alienating an (il)legitimate process, either by governmental policy or by the education area. The research comprises the study and analysis of educational projects, since implementation of "MOBRAL" up to the National Education Plan, and a field work in two towns of Rio Grande do Sul State. Those experiences and research results leads towards paths of rupture with the (il)legitimate process of this vital area to the country development.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho expressa parte da trajetória de uma vida. A sua realização só foi possível graças a várias instituições e inúmeras pessoas. Agradeço ao Programa Interinstitucional de Capacitação Docente, da CAPES; à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em particular, à sua Faculdade de Educação; ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; à Doutora Lúcia Mercês de Avelar, orientadora, amiga e confidente; aos meus alunos; aos entrevistados e a todas as pessoas, neste momento incógnitas, que contribuíram para a concretização deste estudo.

Algumas nomeações precisam ser feitas: Aldemar e Carminha, meus pais que nunca mediram esforços para possibilitar educação escolar aos seus filhos; Elizabeth, esposa e companheira de jornada; Isadora e Airan, filhos e parte desta construção; Jarbas e Neila, cunhados “tradutores” e Aarão Milititsky, tio e “consultor”.

De uma forma muito especial, agradeço e dedico este trabalho aos jovens e adultos deste país, ditos analfabetos ou semianalfabetos, que constituem a opção da minha prática profissional e a razão pela qual me dediquei à investigação.

## SUMÁRIO

<b><u>INTRODUÇÃO</u></b>	01
<b>CAPÍTULO I. <u>DIMENSÃO METODOLÓGICA E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</u></b>	07
A. Aspectos metodológicos	07
B. Histórico e problemática da Educação de Jovens e adultos no Brasil	10
<b>CAPÍTULO II. <u>DO MOBRAL AO PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: ERROS E ACERTOS</u></b>	19
A. O MOBRAL	19
B. Sucessão do MOBRAL: Fundação EDUCAR	28
C. O projeto do governo Collor:PNAC	32
D. O Plano Decenal de Educação para Todos	37
<b>CAPÍTULO III. <u>POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u></b>	47
A. Definições teórico-práticas sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular	57
B. A questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil hoje: as implicações da globalização nos aspectos legais da educação profissional e no Plano Nacional de Educação - as propostas do Estado, do empresariado e o que teorias e práticas revelam: dois exemplos alternativos	75

<b>CAPÍTULO IV. <u>PRÁTICAS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FALA DOS ATORES E A EXPLICAÇÃO TEÓRICA</u></b>	103
<b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u></b>	
ou	
<b>De como a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido um processo de alienação, barbárie e (des)legitimação</b>	121
<b><u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA</u></b>	147
<b><u>ANEXOS</u></b>	161
<b>ANEXO 1</b>	163
<b>ANEXO 2</b>	165
<b>ANEXO 3</b>	167
<b>ANEXO 4</b>	171

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a Educação de Jovens e Adultos deveria ocupar um lugar central nas políticas públicas, considerando dois aspectos. O primeiro, refere-se ao grande índice de jovens e adultos excluídos da educação escolar e, conseqüentemente, do acesso aos bens culturais e sociais mais elementares. O segundo aspecto diz respeito à importância da aquisição e utilização desses bens culturais para inserção no mundo do trabalho e na participação política como cidadãos, tal como preconiza Pizzorno (1975).

Tendo como referência as Políticas Públicas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período posterior a 1970: seus equívocos, contradições, e contribuições, pretende-se contribuir para a construção de alternativas de políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos que levem em conta os interesses daqueles que, sistematicamente, são colocados à margem do legítimo conceito e conseqüente exercício da cidadania.

O interesse por esta problemática está relacionado às experiências pessoais na docência e em trabalhos de extensão universitária e de pesquisa desenvolvidos nessa área. A prática vem apontando para a importância de institucionalização dessas experiências, como elementos de solidificação daquilo que até hoje tem sido posto ao nível da *marginalidade educacional*, restringindo-se a atitudes emergenciais e, por vezes, eleitoreiras com resultados, se assim puderem ser denominados, superficiais.

O analfabetismo total e funcional, no Brasil, atinge um número absoluto superior a 60 milhões de brasileiros. Em 1995, eram mais de 18 milhões de analfabetos entre a população acima de 10 anos de idade. Naquele mesmo ano, entre a população com mais de quatorze anos de idade, 50% não concluiu a quarta série do ensino fundamental, ou seja 29 milhões de brasileiros e, portanto, consideradas analfabetas funcionais<sup>1</sup>.

Dados que reforçam a importância da implementação de outras políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos são os resultados apresentados pela Quinta Conferência Internacional sobre a Formação de Adultos do Instituto de Pedagogia da UNESCO, reunida em 1997 em Hamburgo, Alemanha. Esses resultados dão conta de que há, no mundo, 900 milhões de pessoas analfabetas e de que 29,80% da população brasileira não concluiu o ensino médio, isto é, 51 milhões de brasileiros<sup>2</sup>.

Ainda que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ao divulgar os resultados do Censo Educacional 1999, com base em dados de 1995 a 1997, aponte para um universo de 15,9 milhões de pessoas *iletradas*, é possível dizer-se que este universo é suficientemente significativo para justificar a implementação de novas políticas para a Educação de Jovens e Adultos, assentadas em bases que contemplem os interesses da sociedade brasileira, em geral e do contingente de excluídos, em particular. Considerando-se o Censo do INEP, observa-se que o número de quase 16 milhões de *iletrados* representa cerca de 17% da população com mais de 15 anos e, aproximadamente, 10% da população absoluta. Segundo o documento do INEP, a maior concentração de analfabetos está na faixa etária acima de 50 anos.

Os números revelam parte do problema do analfabetismo. A outra parte está relacionada, conforme o mesmo documento, ao pequeno investimento

---

<sup>1</sup> Estes dados foram coletados dos trabalhos de Haddad (1994) e (1997a).

<sup>2</sup> Os dados apresentados no Relatório da UNESCO foram também amplamente divulgados pela mídia impressa, incluindo a Revista Deutschland (Frankfurt am Main, 1997) e o jornal Correio do Povo (Porto Alegre, 1998).

feito em educação que representa 4,6% do Produto Interno Bruto (PIB). Cálculos do Congresso Nacional de Educação, de dezembro de 1999, dão conta de que o investimento mínimo deveria ser de 7,5% do PIB.

Outro fator que contribui para a existência desses índices de analfabetismo é a descontinuidade dos programas destinados ao setor, predominantemente de curta duração e realizados sob a forma de campanhas esporádicas. Essas campanhas são revistas e modificadas a cada nova gestão, seja federal, estadual ou municipal, com a conseqüente interrupção e/ou suspensão do aporte de recursos. A descontinuidade dos projetos de Educação de Jovens e Adultos ocasiona, dessa forma, uma quebra no processo de aprendizagem dos alunos, levando-os à desistência e, portanto, à manutenção ou ao aumento do número de analfabetos totais e funcionais.

Os números do INEP não coincidem com os dados apresentados no Relatório elaborado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, Subcomissão de Alfabetização (1999) que apresenta a situação educacional no Brasil com a seguinte configuração: a população brasileira situada na faixa etária compreendida entre 15 a 65 anos, totaliza 98.717.223 pessoas ou cerca de 58% da população total. A situação escolar desse contingente configura-se como segue: 28.967.772 (29,34%) têm menos de três anos de escolaridade e 63.081.553 ou 63,90% possuem menos de oito anos de escolarização, que é o parâmetro da UNESCO para considerar-se uma pessoa alfabetizada.

Os dados do Relatório da Subcomissão de Alfabetização da Câmara dos Deputados agravam a problemática apresentada pelo Censo Educacional e pela UNESCO. O índice de 29,80% dos brasileiros que não concluíram o ensino médio corresponde àquelas pessoas com menos de três anos de escolaridade (29,34% da população entre 15 e 65 anos), constituindo o que o próprio Ministério da Educação e do Desporto, através do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), considera semi-alfabetização.

O estudo das políticas educacionais do período, as análises dos planos educacionais e dos depoimentos coletados poderão contribuir para a formulação de alternativas de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que objetivem reverter a realidade descrita. A referência para a formulação dessas alternativas reside na prática político-pedagógica de dois Municípios da Grande Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul.

A Tese pretende demonstrar como as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil têm se constituído em **elementos de (des)legitimação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especialmente nos últimos anos, sob a aparência e a argumentação da globalização**. No que foi possível compreender através do estudo, essa argumentação encerra uma contradição: um mundo globalizado exige pessoas capazes de exercer atividades profissionais com ocupações funcionais que possam também ser consideradas globais ou globalizantes.

Isto somente ocorrerá quando a educação for tida como instrumento importante e vital para a formação da cidadania nacional e/ou internacional, quando se aliar uma educação geral sólida a uma formação profissional conseqüente, rompendo com a dicotomia entre um sistema de ensino chamado regular e outro sistema de ensino profissional, que independe de escolarização. As condições objetivas e as exigências de um mundo dito *globalizado*, não permitem voltar-se às políticas da década de 40, quando foram instituídas redes paralelas de ensino, sem equivalência, geradas para o atendimento de diferentes interesses que se explicitavam, à época: os da emergente industrialização com demanda de mão-de-obra e os da classe dirigente aliados aos das camadas médias urbanas. É necessário, pois, aprender-se com a história e considerar as lutas sociais de educadores e de outros setores comprometidos com o avanço científico, tecnológico, econômico, social e político do país.

Assim, o que se pretende é sustentar que não se pode mais tratar uma área vital para o desenvolvimento nacional através de projetos políticos que a (des)legitimem ou que repassem sua responsabilidade, tanto de concepção quanto de

execução ao setor privado em si, ou a Organizações Não-Governamentais, desobrigando o Estado do cumprimento do preceito Constitucional por ele mesmo criado e regulamentado.

## **CAPÍTULO I. DIMENSÃO METODOLÓGICA E HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

### **A. Aspectos metodológicos**

Para a consecução do objetivo deste trabalho, pretendeu-se o estabelecimento de análises e comparações que permitissem concluir sobre a necessidade de formulação, implantação e implementação de políticas alternativas, capazes de romper com o *espontaneísmo* característico do tratamento que as estruturas de poder têm dado à questão. Objetivou-se, ainda, compreender os mecanismos histórico-institucionais que têm levado a Educação de Jovens e Adultos a um processo sucessivo e sistemático de (des)legitimação, enquanto política pública, mesmo que *velado*, pela existência de propostas *paliativas*, negando à população excluída os instrumentos de que ela necessita para inserir-se naquilo que possa ser considerado direito de cidadania.

O estudo configura-se como uma investigação de natureza histórica, utilizando-se da análise descritiva para compreender as razões da (des)legitimação da Educação de Jovens e Adultos, pela via das políticas públicas, estudando as forças decisivas e responsáveis por seu desenvolvimento próprio e característico. Postulou-se, portanto, descobrir a existência/inexistência de relações entre as propostas governamentais para a Educação de Jovens e Adultos no período de 1970 a 1999 e as práticas desenvolvidas pelos dois Municípios, onde foram coletados os dados primários para a pesquisa, de modo a possibilitar o avanço no conhecimento de aspectos evolutivos desse problema da educação e da sociedade brasileiras.

Realizou-se uma análise das definições governamentais, de nível nacional, para a Educação de Jovens e Adultos. Estudaram-se, também, as experiências institucionais desenvolvidas em dois Municípios da Grande Porto Alegre (Canoas e Porto Alegre) no Rio Grande do Sul, decorrentes de demandas por implementação de políticas públicas locais para a Educação de Jovens e Adultos, apresentadas por setores organizados da sociedade civil.

No sentido de contextualizar e suportar teórica e analiticamente o trabalho fez-se uma retrospectiva histórica sobre a Educação de Adultos no Brasil que se constituiu na base necessária para a execução do trabalho. Começou-se com a educação jesuítica no período colonial, por entender-se que esta época representa o início da Educação de Adultos no Brasil. A fase compreendida entre 1950 e 1964 mereceu um destaque, por ter sido rica em experiências fundamentadas em conceitos da Educação Popular. Entretanto, estudou-se, com mais vigor, o período posterior a 1970, desde a criação do MOBRAL até o Sistema de Educação Profissional e o projeto do Plano Nacional de Educação, com vistas a descobrir processos de legitimação/(des)legitimação da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

Neste trabalho, buscou-se, ainda, o entendimento de como as iniciativas de setores organizados da sociedade podem constituir-se em possibilidades de institucionalização, visando ao estabelecimento não só da definição de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, mas de suas reais efetivações pelo Poder Público.

Para a coleta de dados primários foram feitas entrevistas semi-estruturadas com lideranças dos movimentos sociais, com professores e coordenadores de Programas de Educação de Jovens e Adultos e com alunos destes Programas. Os dados secundários foram buscados em documentos oficiais do Governo Federal e em propostas alternativas às políticas públicas federais, elaboradas pelas Secretarias Municipais de Educação de Porto Alegre e Canoas, no Rio Grande do Sul. A análise e o tratamento dos dados primários e secundários foram realizados com base nos termos

definidos ao longo deste estudo, valendo-se dos recursos teórico-metodológicos oferecidos pela análise do discurso e pela análise de conteúdo.

Face ao exposto, o problema de pesquisa é formulado como segue:

**Levando em conta as necessidades do contexto brasileiro as políticas educacionais do Governo Central, no período considerado, têm buscado legitimar/(des)legitimar a Educação de Jovens e Adultos?**

Sendo as questões de pesquisa aquilo “... *que representa o que o investigador deseja esclarecer*”, de acordo com Silva Triviños (1987, p. 107), elas nada mais são do que tentativas para o esclarecimento do problema. Dessa forma, as questões que orientaram esta pesquisa foram:

**O que as diretrizes legais propõem para a Educação de Jovens e Adultos?**

**Qual o papel exercido pelo Governo Central na definição, formulação e execução de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos?**

**Que compromissos com as demandas educativas, expressas pelos movimentos sociais, devem ser assumidos pelas instituições públicas de educação?**

**Qual a influência que a burocracia tem exercido na decisão, na formulação, na implantação e na implementação das políticas educacionais?**

**Quais as práticas político-pedagógicas que poderiam constituir princípios para a formulação de alternativa de políticas públicas que legitimem a Educação de Jovens e Adultos?**

## **B. Histórico e problemática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Esta parte do trabalho propõe-se a situar a problemática da Educação de Adultos no Brasil, a partir de uma tentativa de sua reconstrução histórica, identificando erros e acertos na definição/indefinição de políticas públicas para a área, através da análise dos documentos oficiais.

Para situar a temática, faz-se importante e necessário considerar aspectos do desenvolvimento histórico da educação no Brasil e as definições teórico-conceituais sobre o tema deste trabalho, objetivando, como se disse, contextualizar o problema e construir o suporte para as análises e considerações apresentadas.

A Educação de Jovens e Adultos, em nosso país, remonta ao período do descobrimento. Com a chegada dos Jesuítas, em 1549, é possível delimitar o início dessa modalidade de educação. Embora a missão principal dos Padres da Companhia de Jesus fosse a catequese, eles atuaram como os primeiros professores, não apenas das crianças, jovens e adultos indígenas, mas também dos africanos e, mais tarde, dos colonos portugueses.

Segundo Ribeiro (1987) havia uma diretriz, entre aquelas constantes do Regimento editado por D. João III, que se referia “... *à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução*”.

A população indígena (crianças, jovens e adultos) ignorava completamente a língua portuguesa e não tinha conhecimento da escrita. Desse modo, a missão dos padres jesuítas, em grande medida, ocorreu com adultos. Além do trabalho de catequese coube aos jesuítas o ensino da língua portuguesa e dos ofícios necessários à sustentação da economia da colônia.

Com a criação dos Colégios Jesuíticos observou-se um distanciamento entre o propugnado e o efetivamente realizado no início da educação brasileira, pois o primeiro plano educacional, elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega, determinava que além da catequese fosse ministrada a instrução dos indígenas e dos filhos dos colonos. No entanto, a função de *instrução* restringiu-se aos descendentes dos colonizadores (do sexo masculino). Às mulheres reservaram-se as aulas de boas maneiras e prendas domésticas. Enquanto isso, os indígenas e os africanos foram somente *catequizados*.

Ainda, de acordo com Ribeiro (op. cit.) a catequese interessava, do ponto de vista religioso, à Companhia de Jesus, como maneira de recrutamento de novos adeptos do catolicismo, àquela altura, bastante abalado pela Reforma Luterana. Do ponto de vista econômico tanto interessava à Companhia quanto à Corte Portuguesa, pois tornavam o índio e o africano mais dóceis e, logo, mais fáceis de serem aproveitados como mão-de-obra.

A educação profissional, compatível com as rudimentares técnicas de trabalho, ocorria pela convivência, no ambiente de trabalho, quer de índios, africanos e mestiços. Era uma forma de preparação da mão-de-obra para o trabalho manual, segmentada da *instrução* destinada à formação da elite intelectual da colônia, de acordo com o modelo religioso católico. Desse modo, inicia-se a elitização do ensino e a conseqüente divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

O trabalho da ordem jesuítica estendeu-se, na fase colonial, até 1759. Naquela data, por decisão do Marquês de Pombal, os jesuítas deixaram o país. Nos primeiros cento e dez anos a atividade educativa da ordem jesuítica atingiu os negros escravos e, posteriormente, com a criação das escolas de humanidades, a ação dos padres alcançou os colonizadores portugueses e seus filhos.

A expulsão dos jesuítas foi justificada como razão de Estado. Suas ações estavam constituindo-se em dificuldades para a manutenção da “*unidade*

*cristã e da própria sociedade civil*". A alegação formal foi de que a ordem jesuítica passou a deter um poder econômico que precisaria retornar ao governo e que seu trabalho educativo estava a serviço daquela ordem religiosa, contrariando os interesses do país e, por consequência, os do Estado português.

Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, foi criada a Direção Geral de Estudos determinando, entre outras diretrizes, a realização de concursos para todos os professores. Por força desse Alvará foi aberto, no Brasil, um inquérito para verificação de quantos professores estavam lecionando sem licença. Verifica-se a preocupação com a qualificação dos docentes que, até então, não existia, uma vez que o magistério era exercido pelos Jesuítas.

Nesse mesmo período, criaram-se as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), dando início ao sistema público de ensino. Essas aulas régias eram aulas avulsas, o que determinou uma desestruturação do incipiente sistema educacional introduzido pelos jesuítas. Diz Ribeiro (op. cit.), que, do ponto de vista pedagógico, esta nova organização significou um retrocesso, mas representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros. Entretanto, esse sistema público não funcionou efetivamente por duas razões: não havia professores suficientes nem recursos financeiros que o suportassem. Salienta Ribeiro (op. cit.), que estas carências já eram existentes na Metrópole e, de forma mais aguda, na Colônia.

Convém destacar que o surgimento do sistema público de ensino no Brasil desconsiderou as populações indígena e africana, tendo como público alvo a população branca masculina. Este fato configura a elitização pelas vias da educação, naquele sistema, permanecendo até 1808. Nesta data, chegou à Colônia a Família Real Portuguesa e são instalados cursos superiores na Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais.

Face à revogação do Alvará de 1785 e com a reabertura das fábricas fechadas na "*era pombalina*", criou-se em 1812 a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, em Minas Gerais. Retomava-se, dessa maneira, o

ensino profissional e, como tal, a Educação de Adultos. A educação elementar ou primária continuava voltada ao objetivo de instrumentalização técnica (ensinar a ler e escrever). Paulatinamente, a educação primária foi adquirindo prestígio e importância à medida em que se vislumbrava, através desse nível de ensino, a preparação para o ensino secundário e para a ocupação de cargos burocráticos de baixo escalão.

A partir da Constituição Imperial outorgada em 1824, pode-se notar, pelo menos na letra da lei, uma preocupação com a Educação de Adultos. Ficava garantida “... *instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*”. Pela norma constitucional, também os adultos (indígenas, brancos e negros) passavam a ter direito à educação.

O preceito constitucional, na prática, pouco ou nada valeu, mas serviu como um princípio quantitativo e qualitativo de forma que o “*para todos*” incluía os adultos, possibilitando o avanço nesta luta pela escolarização de toda a população, independentemente da origem à qual pertencesse, possibilitando a interpretação de que a educação escolar não era exclusividade das crianças brancas do sexo masculino.

Em 1834, o governo imperial edita o Ato Institucional que repassava às províncias a responsabilidade pela educação primária. O preceito do direito à educação não só não se aplicava para a população adulta, mas, também, para a população infantil, visto que em 1890 tínhamos 82% da população analfabeta. O atendimento ao conteúdo infantil era de, apenas, 250 mil crianças em uma população de 14 milhões.

A pretensa descentralização do sistema educacional era uma maneira ardilosa do governo central eximir-se da responsabilidade pela educação da maioria. Sob a alegação de que manteria o ensino secundário e superior, instituiu e consolidava a elitização oriunda dos tempos coloniais.

Com o advento da república, em 1891, novamente o governo central delega aos Estados e Municípios a responsabilidade pela educação primária.

Com isto o ensino das amplas camadas da população ficou à mercê de unidades federadas, financeiramente frágeis, gerando, dessa forma, a submissão aos interesses das nascentes oligarquias regionais, o que se perpetua até hoje.

Em 1920, pelo recenseamento geral, o Brasil possuía um índice de 72% de analfabetos com mais de cinco anos de idade, quase 11 milhões de pessoas, número que só tem crescido.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e em decorrência de movimentos populares e de educadores encetados a partir da década anterior, reivindicativos da ampliação do número de escolas sob responsabilidade do Estado. Criavam-se as condições para a definição de uma política para a Educação de Adultos. Aliado a isto, os baixos índices de escolarização no país determinaram uma preocupação social frente ao problema educacional.

A Constituição de 1934 propunha a adoção de uma política educacional para o Brasil, através da elaboração do Plano Nacional de Educação, sob responsabilidade do governo federal. Esse Plano Nacional de Educação deveria definir com clareza as competências dos Municípios, dos Estados e da União, no que se refere à educação.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, passava a ser obrigatório e gratuito o ensino primário integral, de frequência também obrigatória e deveria ser estendido aos adultos. Formalmente, pela primeira vez na história da educação brasileira, a Educação de Adultos teve um tratamento específico.

Em 1942, como conseqüência da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), dirigido por Anísio Teixeira, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário que tinha por objetivo de ampliar progressivamente da rede de ensino primário e a de ensino supletivo para jovens e adultos. A regulamentação deste Fundo ocorreu em 1945, passando a ter recursos orçamentários

próprios, ficando destinado o percentual de 25% para aplicação num Plano Geral de Ensino Supletivo para Jovens e Adultos Analfabetos.

Em 1945, ao final da II Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) e em novembro daquele mesmo ano surgiu a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). A criação da ONU e, conseqüentemente, da UNESCO ampliaram as preocupações com a educação e, em particular, com a Educação de Adultos. A ONU e UNESCO emitiram alertas sobre as desigualdades entre as nações e sobre o papel que a educação teria a desempenhar no desenvolvimento das nações *atrasadas*. Entre elas situava-se o Brasil.

O alerta da UNESCO aliado ao processo de redemocratização, que se instaurara no país com a Constituinte de 1946, desembocou no ano seguinte na instalação, junto ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, do Serviço de Educação de Adultos (SEA). O SEA teria a seu cargo a coordenação geral dos Planos Anuais de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos.

Com a instalação do SEA surgiu, ainda em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Esta Campanha funcionou até final da década de 50, tendo uma influência importante nos Estados e Municípios.

O Ministério da Educação e Cultura instituiu, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e mais tarde, em 1958, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Essas Campanhas tiveram pouca duração e expressão, mas possibilitaram o surgimento dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos e de educação popular, ainda naquela década e no início da década seguinte.

Dessa forma, a educação popular teve sua origem, como organização, a partir dos anos 50. Inicialmente, desenvolveu-se em atividades pastorais

da Igreja Católica, nos subúrbios e áreas rurais, sob a denominação de Educação Comunitária, constituindo uma alternativa para a educação dos excluídos.

Engajando-se no processo político, essa alternativa de educação passou a ser tida como educação popular, a partir das contribuições de Paulo Freire. O educador pernambucano estava preocupado com a educação da população excluída e ao falar sobre a educação popular, salientava que esta não poderia descuidar da preparação técnico-profissional e nem poderia aceitar uma posição de neutralidade política com a qual a ideologia da modernidade tenta reconhecer e entender a Educação de Jovens e Adultos. Para Paulo Freire era necessário partir da realidade existente:

*“... respeitando os sonhos, as frustrações, as dívidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada.*

*Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes a sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas” (Freire, 1997, p. 29).*

Ao longo de uma década, o trabalho comunitário passou por diversos movimentos de educação popular, tais como: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA, 1958); Movimento de Educação de Base (1961); Método Paulo Freire/Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP, 1962); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE, 1962) e a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*”, em Natal (1963), entre outros.

A partir de 1964, estagnou-se o processo, tendo em vista a alegação oficial de que sua existência era de “*cunho ideológico*”, o que queria significar “*coisa da esquerda*”. Em 1966, o próprio Governo Federal, que havia desmontado as experiências da década passada, determinou a utilização dos Fundos Nacionais de Ensino Primário e Médio na alfabetização de maiores de dez anos

(Decreto-Lei 57.895, 20 de dezembro de 1966). Entretanto, o problema do analfabetismo persistiu. Em 15 de dezembro de 1967 foi instituído, pela Lei 5379/67, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, como Fundação MOBRAL.

Mesmo com as alegações de “*cunho ideológico*” ou “*coisa da esquerda*”, depois dos anos 70 outros *movimentos, campanhas, projetos, programas* foram e vêm sendo desenvolvidos por instituições formais e não-formais de educação. Estas experiências, de alguma forma tiveram e têm no seu bojo, ainda hoje, as bases teórico-político-pedagógicas oriundas do período pré-64, particularmente assentadas nas teorizações de Paulo Freire. Mesmo durante os anos de exílio, suas contribuições continuaram servindo, ao menos pelas suas práticas e teorizações, de inspiração e modelo, ainda que “*terrivelmente maquiados*”, aos projetos educacionais do regime que o banuiu.

## **CAPÍTULO II. DO MOBRAL AO PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: ERROS E ACERTOS**

Esta parte do trabalho apresenta o relato das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, desde os tempos dos governos militares até a segunda administração do período da redemocratização, Nova República e período Collor.

São analisadas as políticas e as práticas do Movimento Brasileiro de Alfabetização, da Fundação EDUCAR, do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania e do Plano Decenal de Educação para Todos. Quanto às práticas são detalhadas as atividades do MOBRAL já que os demais projetos governamentais tiveram pouca expressão.

### **A. O MOBRAL**

Dentre os programas e projetos direcionados à Educação de Jovens e Adultos, é preciso evidenciar aquele que teve maior duração: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, até a primeira metade de 1969, o MOBRAL restringiu-se à sua organização pelos técnicos do Departamento Nacional de Educação (DNE) do Ministério da Educação e a celebração de convênios, para sua execução, com instituições públicas e privadas.

Da segunda metade de 1969 em diante, a Fundação MOBRAL passou a assumir características de um programa de massas, privilegiando pessoas que

estivessem situadas na faixa etária dos 15 aos 30 anos de idade, tentando alcançar os objetivos de atender àqueles excluídos do processo de escolarização e ampliar a aceitação do governo militar junto às camadas populares.

Diz Vanilda Paiva que com a implantação do MOBRAL, o que se pretendia também era:

*“ ... ampliar-se junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna”* (Paiva, 1982, p. 99). (grifos do autor)

Note-se que a essa época, instaurava-se no Brasil a política de Desenvolvimento Econômico com Segurança Nacional. Naquele mesmo ano de 1969 era editado e proclamado o Plano Nacional de Desenvolvimento que dedicou uma parte à educação, em geral que continha itens dedicados à educação de adultos, como fator de desenvolvimento com segurança. Eram reflexos da ideologia da Segurança Nacional, gestada na Escola Superior de Guerra e tornada Lei de Segurança Nacional pelo Decreto-Lei 314 de 13 de março de 1967, coincidentemente o mesmo ano de criação do MOBRAL.

Dizia o Decreto-Lei 314/67 que segurança nacional é a segurança *“da consecução dos objetivos nacionais contra os antagonismos, tanto internos como externos (...) toda pessoa natural e jurídica é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei”*. Pelo exposto, é possível dizer que a hipótese de Vanilda Paiva não estava fora de propósito.

Ainda em 1969, o MOBRAL desvinculou-se do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação. Assumiu a presidência da Fundação MOBRAL o economista Mário Henrique Simonsen que inicia uma campanha para

captação de recursos financeiros, com vistas à implementação da política do MOBRAL. Esse financiamento viria da doação voluntária de, inicialmente, 1% do Imposto de Renda devido por pessoas jurídicas ampliados, posteriormente para 2% e mais 24% da receita líquida da Loteria Esportiva, também instituída por Decreto em 1970.

Dessa forma, na gestão do General Médici, tornou-se viável a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização. O MOBRAL passou a ter receita própria, não dependendo mais de recursos orçamentários. O presidente designado da Fundação MOBRAL, Mário Simonsen e o próprio Ministro da Educação à época, o Coronel Jarbas Passarinho, desenvolveram campanhas junto ao empresariado, dizendo que o Movimento apagaria do cenário nacional a “*mancha negra do analfabetismo*” e que ao mesmo tempo “... *realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’ e permitiria às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada*” (Paiva, op. cit., p. 100).

A estruturação do MOBRAL, em âmbito nacional, ocorreu com duas características que se contrapunham uma a outra. A primeira foi a descentralização de sua operacionalização. Foram criadas as Comissões Municipais que se incumbiam da execução da campanha, recrutavam analfabetos, proviam salas de aula, recrutavam e remuneravam professores e monitores. Essas Comissões Municipais eram constituídas por membros da comunidade, tidos como seus “*representantes*”, escolhidos dentre os setores identificados com o regime, isto é, nas associações voluntárias de serviços; por empresários e por membros do clero conservador.

A segunda característica, que se antagonizava à mobilização e descentralização operacional, era a da centralização pela denominada Gerência Pedagógica do MOBRAL Central tanto da organização, programação, execução e avaliação do “*processo educativo*” quanto da preparação de pessoal para quaisquer das etapas, conforme diretrizes oriundas da Secretaria Executiva Nacional. O material didático-pedagógico ficou sob responsabilidade de entidades privadas que constituíram

equipes pedagógicas e produziram o material de âmbito nacional, desconhecendo as peculiaridades locais e regionais, mesmo que a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 enfatizasse a necessidade de respeito àquelas peculiaridades.

A ligação entre a Coordenação Central e as Comissões Municipais do MOBREAL era exercida pelas Coordenações Estaduais, função criada em 1972. Os Coordenadores Estaduais estavam encarregados da celebração dos convênios com os municípios e eram responsáveis pela assistência técnica e pela “orientação estratégica”, com vistas a garantir a execução das diretrizes gerais da Secretaria Executiva Nacional. Instituiu-se, também, a função de Supervisores, que deveriam exercer o controle “pedagógico”. As atividades dos Coordenadores Estaduais e dos Supervisores eram traçadas em Encontros Anuais, sob a forma de treinamentos, pretendendo-se, assim, manter a homogeneidade de atitudes.

Afirma, ainda, Vanilda Paiva que

*“... é no quadro da difusão ideológica que se pode entender os tão discutidos encontros de supervisores, trazidos de todas as partes do país e reunidos às centenas no Hotel Nacional do Rio de Janeiro, numa aparente demonstração de desperdício de recursos. Tais encontros serviam para reforçar os laços de lealdade para com a direção do movimento, explicando-se deste modo a distribuição entre eles de fotos autografadas do presidente do MOBREAL e a condução de atividades em clima festivo com declarações públicas dos que pela primeira vez viam o mar ou viajavam de avião ou visitavam o Rio de Janeiro. Escreve claramente Arlindo Lopes Corrêa sobre a função dos supervisores: ‘são eles que mantêm intacta a ideologia e a mística da organização’, possibilitando ao movimento servir como agente de segurança interna do regime” (Paiva, op. cit., p. 112) (grifos do autor)*

Observe-se que o regime militar instaurado em 1964, dissolveu as experiências anteriores sob a alegação de que elas tinham cunho “ideológico”, mas para o Secretário Executivo Nacional do MOBREAL, engenheiro Arlindo Lopes Corrêa, era possível e legal falar em ideologia. Isto demonstra com clareza as falácias do

regime autoritário. Uma ideologia servia, desde que fosse a da Segurança Nacional, que como foi dito, gestada na Escola Superior de Guerra, mas gerada na Escola Nacional de Guerra dos Estados Unidos da América e em sua congênere francesa desde 1936.

Do ponto de vista técnico-operacional, o MOBRAL constituía, inicialmente, dois programas: o de Alfabetização Funcional e o de Educação Integrada. O Programa de Educação Integrada correspondia às quatro primeiras séries do antigo ensino primário e era realizado após a alfabetização. Somente a partir de 1973 o Programa de Educação Integrada passou a ter equivalência às quatro primeiras séries do ensino de 1º grau (haja vista a vigência da Lei 5692/71) por ato do Conselho Federal de Educação e, em 1974, o MOBRAL adquiriu o direito de outorgar certificados de conclusão de curso, referendados pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação.

Naquela época, o MOBRAL já estava implantado em todos os municípios brasileiros, façanha que nem mesmo a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos havia conseguido. Em 1970, isto é, no nascedouro das atividades do MOBRAL, 613 municípios firmaram convênios; no ano seguinte, 1971, já eram 3.405 Municípios conveniados. Em 1972, este número passou para 3.643 Municípios de um total de 3.953 Municípios brasileiros, chegando em 1973, início do 2º semestre, com todos os Municípios brasileiros conveniados, levando à euforia o Secretário Executivo Nacional, ao afirmar que o Movimento constituíra-se em *“poderoso instrumento de integração nacional”* (Corrêa, 1979, p. 21).

Em depoimento à CPI do MOBRAL, o mesmo Arlindo Corrêa afirmava que:

*“O MOBRAL conseguiu implantar-se nesse mundo cheio de dificuldades e nenhuma outra agência de serviço, mesmo os Correios e Telégrafos, não têm essa penetração”* (CPI do MOBRAL, 1976, p. 1012).

Na ocasião, a UNESCO mantinha posição contrária às campanhas de alfabetização de massa, pois de acordo com outras experiências essas campanhas geravam a regressão ao analfabetismo, ou seja, apenas mantinham “*analfabetos funcionais*”. Entretanto, Arlindo Lopes Corrêa, no mesmo depoimento, dizia que:

*“... àquela época escrevi um artigo intitulado ‘Regressão ao Analfabetismo’, no qual colocava em dúvida se esse conceito, se o perigo da regressão, pelo menos em zonas urbanas, ainda persistia. (...) pedi aos técnicos da UNESCO que me mostrassem pesquisas recentes sobre regressão: jamais obtive resposta, jamais chegou ao meu conhecimento qualquer pesquisa neste sentido”* (CPI do MOBRAL, op. cit., p. 199-201).

Na mesma oportunidade, o então Deputado Flexa Ribeiro, presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados que havia sido Sub-Diretor Geral de Educação da UNESCO, afirmava que a UNESCO tinha provas de que a regressão ao analfabetismo, após quatro anos dos indivíduos terem passado por campanhas de alfabetização de massa, alcançava o percentual de 90%. Em alguns poucos países, devido a cautelas maiores, os índices de regressão oscilavam entre 30% e 50%. Essas informações pareciam suficientes para servir de resposta ao Secretário Executivo do MOBRAL. No entanto, permaneceram desconhecidas e o sistema de campanha continuou funcionando.

Como foi colocado anteriormente, a Fundação MOBRAL havia sido criada para atender a população analfabeta com mais de 15 e menos de 35 anos. Entretanto, na euforia da campanha, oficialmente o atendimento dirigiu-se à população analfabeta, desconsiderando-se a faixa etária. Isto quer dizer que o MOBRAL passou a aceitar crianças em suas salas de aula. A iniciativa desse atendimento generalizado partiu da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, através de experiência posta em prática na gestão do professor Frederico Lamachia que acumulava o cargo de Secretário Executivo da Comissão Estadual do MOBRAL no Rio Grande do Sul.

Aproveitou-se a metodologia e fizeram-se “*adaptações*” no material didático existente. A experiência realizou-se em escolas municipais de Porto Alegre em classes de crianças entre 9 e 14 anos, reprovadas por mais de duas vezes na primeira série.

Com base naquela experiência, o MOBRAL Central decidiu levá-la para alguns municípios das regiões Norte e Nordeste, matriculando nas classes do que foi denominado MOBRAL Infante-Juvenil, cerca de 20 mil crianças que nunca tinham freqüentado escola, devido à sua inexistência. De posse desses elementos, a Secretaria Executiva Nacional resolveu expandir o projeto para todo o território brasileiro.

Sob a alegação de desvio de recursos destinados à alfabetização de adultos para as atividades do chamado MOBRAL Infante-Juvenil foi sugerida e, posteriormente, instalada uma Comissão Parlamentar de Inquérito, encarregada de averiguar as denúncias de corrupção e favorecimento. A instalação da CPI do MOBRAL, em 1976, originou-se de uma reportagem de O Estado de São Paulo, de 25 de setembro de 1975, que dava conta da assinatura de convênios entre o MOBRAL e os Municípios de Jupi e Capoeiras, em Pernambuco, para alfabetização de crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

O trabalho da CPI iniciou-se com a suspensão da tentativa de expandir-se a experiência de Porto Alegre, por considerá-la inconstitucional, uma vez que caberia, obrigatoriamente, à escola pública de 1º grau, atender crianças dos 7 aos 14 anos. Além disso, a Lei 5692/71 regulamentava e traçava diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. A decisão da CPI foi que, ao MOBRAL, caberia atender jovens maiores de 15 anos e adultos analfabetos. Encerraram-se, dessa forma, as atividades do MOBRAL Infante-Juvenil.

Segundo Dorneles (1990), era interessante constatar que, no período de 1970 a 1974, o número de alunos conveniados aumentava ano a ano, passando de 500 mil para 4,5 milhões em cinco anos. A partir de 1975, a matrícula em

classes do MOBRAL foi gradativamente caindo, até chegar em 1980 com cerca de 2,9 milhões de alunos.

Considerando esses números, Dorneles (op. cit., p. 154) assim se posiciona:

*“Tais dados indicariam que, após a CPI, o MOBRAL não tenha permitido a presença de menores de 15 anos em suas classes? É difícil tal constatação, uma vez que a instituição sempre dificultou uma avaliação de suas atividades e o acesso aos dados quantitativos que não lhe interessavam divulgar. A Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, teria tentado fazer uma avaliação dos resultados do MOBRAL, em 1974, mas não conseguiu o acesso às informações necessárias. No entanto, o depoimento da professora Terezinha Saraiva, Secretária Executiva Adjunta, do MOBRAL, de 1972 a 1974, é revelador: ‘... a meta de planejamento que temos, absolutamente correta, para dimensionar um trabalho, pode ter sido uma faca de dois gumes, pode ter levado, algumas Coordenações, para cumprir realmente a meta, aceitar qualquer pessoa, com qualquer idade. (...) Portanto, acredito que, em muitos casos, o fato de muitas crianças terem vindo para os postos, foi o momento em que o pique do recrutamento começou a se tornar mais difícil’ (...).”*

As palavras da Secretária Executiva Adjunta são de fato “reveladoras”. Na voracidade de alcançar a meta prevista, o Movimento chegou até a desconhecer ou “passar por cima” da Emenda Constitucional nº 1, de 1969 (a Constituição imposta pelo regime) e da Lei do Ensino de 1º e 2º graus.

Tais arbitrariedades ocorriam porque a Fundação MOBRAL era, em verdade, um organismo à parte do Ministério da Educação, gerido com poderes supraministeriais, centralizado na pessoa do Secretário Executivo. A estrutura administrativa da Fundação constituía um núcleo de gestão extremamente simplificado, o que possibilitava a tomada rápida de decisões, permitindo aos Coordenadores Estaduais “concentrar seus esforços quase que exclusivamente no

*objetivo político de implantação do movimento nos diversos municípios brasileiros”* (Dorneles, op. cit., p. 155).

A partir de 1976 foi concedido ao MOBRAL o direito de firmar convênios com escolas particulares para certificação dos exames de Educação Integrada, o que resultou em sua crescente autonomização em relação às Secretarias de Educação. Segundo Haddad (1991), o MOBRAL colocava-se fora do controle de órgãos públicos de administração do ensino, ficando livre para gratificar e complementares salários de professores da Educação Integrada e para a execução do Programa de Educação Integrada, destinado à pós-alfabetização.

O MOBRAL iniciou efetivamente as suas atividades em 1970 e teve existência nacional até a primeira metade da década de 80, isto é, durante 15 anos. Apesar desse tempo de funcionamento, o MOBRAL não conseguiu reduzir o número absoluto nem o índice relativo de analfabetismo no país.

A meta primeira do MOBRAL era chegar em 1980 com o analfabetismo erradicado, pois que, em 1970, o Brasil contava com 33,6% de sua população com mais de 15 anos analfabeta, ou seja, à época, 18.146.977 de brasileiros, conforme o Recenseamento Geral de 1970. Em 1999, de acordo com os dados oficiais, são mais de 20 milhões de analfabetos totais, espalhados pelo país, demonstrados pelo Censo Parcial do IBGE de 1996.

O pronunciamento do então Ministro da Educação, Senador Marco Maciel, no Seminário Internacional de Ensino, realizado pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1985, publicado em Feldens ; Franco (1986), dava conta de que o Brasil possuía 20 milhões de analfabetos totais e cerca de 30 milhões de *“analfabetos funcionais”*. O Ministro Maciel chamou de *“analfabetos funcionais”* aos cerca de 30 milhões de jovens e adultos brasileiros que tinham passado pelas classes do MOBRAL, pois para o MOBRAL era considerado alfabetizado quem soubesse assinar o nome e *“redigir um bilhete inteligível”* Aliás, este continua sendo o parâmetro utilizado pela Fundação IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Num levantamento realizado pela União Nacional dos Estudantes em 1967 e 1968, chegou-se ao índice de 50% de analfabetos no Brasil. Considerando uma população em torno de 85 milhões de habitantes, tinha-se, à época, cerca de 42,5 milhões de pessoas sem acesso ao mínimo da educação escolar

Estes dados permitem considerar que decorridos quase vinte anos (1967 a 1985) do levantamento feito pela UNE até o pronunciamento do Ministro Maciel, o país continuava com quase o mesmo número de analfabetos. Pode-se dizer, também, que o programa do MOBREAL não cumpriu a sua finalidade, ou seja, “*erradicar o analfabetismo*”, ou mesmo reduzir o número de analfabetos no país.

Outro estudo realizado por Ferrari (1985) sobre a tendência secular do analfabetismo no Brasil, entre pessoas de 5 anos e mais, de 1872 a 1980, dá conta de que mesmo que tenha havido uma diminuição nos índices de analfabetismo (de 82,3% em 1872 para 57,1% em 1950 e 31,9% em 1980), o número de analfabetos cresceu continuamente (de 7,3 milhões em 1872 para 24,9 milhões em 1950 e 32,7 milhões em 1980).

Quando do Censo Geral de 1980, constatou-se que 8 milhões de crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos não freqüentavam a escola, ou seja 33% da população naquela faixa de idade. Esses dados demonstram que, apesar do MOBREAL ter tido uma matrícula absoluta de cerca de 30 milhões de pessoas, incluindo crianças com menos de 15 anos, sua ação foi pouco ou nada compatível com a meta inicial de chegar a 1980 com o analfabetismo erradicado.

## **B. Sucessão do MOBREAL: Fundação EDUCAR**

O organismo que sucedeu o MOBREAL, a Fundação EDUCAR - Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, teve vida curta (1986-1990).

A Fundação EDUCAR foi criada em consequência das críticas feitas ao MOBRAL, em virtude dos resultados da CPI de 1976 e do não-alcance da sua meta prioritária.

A Fundação EDUCAR nascia com diferenças em relação ao MOBRAL. Definia-se como órgão de fomento e não como executor de programas de educação básica de jovens e adultos. Os órgãos e entidades que firmassem convênios com a Fundação EDUCAR responsabilizar-se-iam pela concepção, planejamento e execução dos projetos apoiados.

Um aspecto em que a Fundação EDUCAR diferia do MOBRAL, era o da integração entre a EDUCAR e os sistemas de ensino. Embora a Fundação EDUCAR tivesse receita própria oriunda de incentivos fiscais, ela estava vinculada à estrutura do Ministério da Educação. Extinguiram-se as antigas Comissões Municipais do MOBRAL e parte de suas competências e atribuições foram assumidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação como promotoras diretas dos programas. A Fundação EDUCAR extinguiu o Programa de Alfabetização Funcional e o Programa de Educação Integrada, instituindo o Programa de Educação Básica, dirigido especialmente para a clientela com idade superior a 15 anos.

Outra característica da Fundação EDUCAR era o respeito aos projetos político-pedagógicos existentes em alguns municípios brasileiros, viabilizando suas execuções através do financiamento, conforme os convênios celebrados.

Embora a Fundação EDUCAR tivesse uma política nacional, a estrutura e o funcionamento dos cursos de Educação Básica variavam tanto na dimensão metodológica quanto no material didático adotado e nas formas de recrutamento dos monitores. Isso demonstrava que a Fundação EDUCAR pretendia, cada vez mais, afastar-se das “mazelas” do MOBRAL, considerando as peculiaridades locais e suas necessidades político-pedagógicas. Entretanto, a EDUCAR assumiu a seqüência dos trabalhos do MOBRAL.

Diz Haddad (1991, p. 116) que:

*“Em 1986, quando realizamos nossa pesquisa para avaliar a implantação do Ensino Supletivo, na quase totalidade das Unidades Federadas a oferta de programas de alfabetização de jovens e adultos e de cursos supletivos correspondentes às séries iniciais do 1º grau, resultava da atuação da Fundação EDUCAR, em continuidade ao atendimento do MOBREAL”.*

No período de sua pesquisa, Haddad afirma que a implantação do atendimento, em quase todo o Brasil, aconteceu de acordo com um mesmo padrão administrativo e um único modelo pedagógico, sendo muito pequenas as experiências que consideravam os interesses locais. Os convênios eram firmados com Prefeituras Municipais, Secretarias Estaduais de Educação, instituições filantrópicas, empresas estatais e privadas e com outros órgãos públicos. Afirma ainda Haddad (op. cit.) que, via de regra, essas instituições tinham seus próprios projetos para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, acabavam optando pelo modelo que a Fundação EDUCAR estabeleceu para todo o país, com o objetivo de captar os recursos disponibilizados para o programa.

Desse modo, a Fundação EDUCAR mantinha, mesmo contrariando suas intenções, a política do organismo antecessor, isto é, a centralização e também herdou e manteve do MOBREAL os cursos de treinamento para monitores além dos programas de formação à distância, executados e/ou financiados por ela própria.

Uma diferença significativa entre a política da Fundação EDUCAR e a do MOBREAL referia-se ao recrutamento de monitores. Enquanto o MOBREAL não exigia formação específica, embora privilegiasse aqueles que possuíam cursos de 2º grau, a EDUCAR passou a contratar, através dos convênios, professores com habilitação em Magistério.

No entanto, dados estatísticos quanto à eficiência e eficácia das atividades da EDUCAR são desconhecidos. Pode-se afirmar que poucos Municípios e Estados empenharam-se na implantação de programas próprios que dessem

continuidade aos estudos de alfabetização pois, na sua maioria, eram na verdade, extensão das classes do MOBRAL. Somente oito Unidades da Federação possuíam programas próprios: Amapá, Pará, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. É possível afirmar-se, ainda, que o atendimento de pós-alfabetização (ensino de 1ª a 4ª séries), era exercido pelas classes do Programa de Educação Básica da Fundação EDUCAR que substituiu o Programa de Educação Integrada do MOBRAL.

No início dos anos 90, o Governo Collor extinguiu a Fundação EDUCAR através da Medida Provisória 251 de 15 de março de 1990, colocando seus funcionários (da Fundação EDUCAR) em regime de disponibilidade. Em maio daquele ano, o Ministro Carlos Chiarelli anunciava seu projeto, "*mais um*", destinado à alfabetização de 21 milhões de brasileiros, no espaço de tempo de dez anos. No mesmo momento, o Ministro dizia do interesse do governo em instituir um Programa Nacional de Alfabetização.

Depois da criação da Comissão Nacional Provisória, encarregada da elaboração do projeto, foram realizadas uma série de reuniões envolvendo o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e lideranças empresariais, através do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Social do Comércio (SESC), entre outras. Participavam também lideranças do movimento sindical, representadas pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), pela Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e pela Força Sindical.

Essa ampla convocação buscava demonstrar uma aparência democrática e de mobilização popular. O processo de lançamento do projeto educacional do Governo Collor contou com o apoio da mídia que, através da Fundação Roberto Marinho, promoveu em setembro daquele ano, no Rio de Janeiro, o "*Seminário Nacional de Alfabetização*". Estava surgindo o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC).

### **C. O projeto do Governo Collor: PNAC**

O Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) foi oficialmente lançado em 11 de setembro de 1990 pelo Decreto nº 99.519 que criava a Comissão Nacional do Programa e designava o Senador João Calmon como presidente. Assim como o próprio Governo Collor, o PNAC também teve vida curta.

Os problemas do PNAC começaram com uma ação de inconstitucionalidade, encaminhada pelo Procurador Geral da República, Aristides Junqueira, contra a Lei de Diretrizes Orçamentárias, proposta pelo Executivo e aprovada pelo Congresso Nacional. Essa Lei não garantia a aplicação de 50% dos recursos orçamentários para aplicação na erradicação do analfabetismo, conforme preceituava a Art. 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988.

Na tentativa de contornar a situação, o governo Collor editou uma Medida Provisória autorizando a aplicação dos recursos oriundos das aplicações financeiras sobre as contribuições do Salário Educação noutros níveis de ensino que não o ensino básico. Simultaneamente à ação promovida pela Procuradoria Geral, o Ministro Chiarelli anunciava investimentos da ordem de 140 milhões de dólares no PNAC, ainda em 1990 e 500 milhões de dólares nos anos subsequentes.

Em novembro de 1990, o CRUB assinava com o Governo (através do Ministério da Educação e do Desporto) convênios, envolvendo 69 universidades (públicas e privadas), totalizando 850 milhões de dólares. Esses convênios diziam respeito ao suporte técnico que as Instituições de Ensino Superior deveriam dar aos projetos do PNAC em suas respectivas áreas de abrangência.

O suporte técnico constava do assessoramento para a construção dos prédios, da proposição e execução de seminários e cursos para aperfeiçoamento e capacitação de professores e da utilização da massa crítica das universidades para a estruturação e o desenvolvimento curriculares.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Programa Setorial do Governo Collor na Área de Educação: 1991 - 1995 limitava a questão ao ensino supletivo, afirmando que:

*“Para os jovens e adultos, analfabetos e subescolarizados, não há uma oferta organizada e consistente”. Dentre as funções do ensino supletivo, a suplência alcançou hegemonia, mas não conseguiu constituir um sistema por falta de profissionais especificamente habilitados, currículos adequados, continuidade das ações, articulação entre os órgãos atuantes na área e destes com o sistema regular, além da falta de infra-estrutura adequada no que diz respeito a instalações, equipamentos e materiais”.*

Como estratégia para atacar o problema foi definida como meta, até o final do governo, a redução do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, por meio do apoio a cursos de suplência de 1ª a 4ª série e da expansão da oferta de cursos de 5ª a 8ª série. Para consecução da meta seriam alocados 27,1 milhões de cruzeiros e firmados convênios com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, com vistas à construção, ampliação, reforma de prédios, aquisição de equipamentos e material didático e treinamentos de docentes que atuavam na Educação de Jovens e Adultos.

Mais uma vez o Governo Central eximia-se de sua responsabilidade e repassava às Unidades Federadas a execução da meta, prometendo a destinação parcelada dos recursos previstos. Esses recursos eram insuficientes e sobrecarregariam Estados e Municípios que estavam com seus orçamentos totalmente comprometidos e estrangulados como consequência do enorme processo inflacionário da época.

Por outro lado, a estratégia de implantação do PNAC era extremamente complexa e dispendiosa. Previa a realização de Conferências Municipais e Estaduais em todo o país, culminando com uma Conferência Nacional de Alfabetização e Cidadania a realizar-se na Capital Federal em setembro de 1991. Esta

Conferência nunca aconteceu. Entretanto, o Ministério da Educação promoveu, em Brasília, de 18 a 24 de abril de 1991, a Reunião Preparatória da I Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania.

Numa perspectiva “*democratista*”, o Governo Collor previa, através do MEC, outra ampla mobilização nacional para a implantação do PNAC nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal, por meio de seminários e reuniões com as comunidades, com organizações não-governamentais, com organismos sindicais e com outros órgãos do Poder Público que estariam presentes e juntos para mais uma “*cruzada*” contra o analfabetismo.

O Ministro Carlos Chiarelli, depois de tratativas com o Banco Mundial em janeiro de 1991 (nas quais os técnicos do Banco criticaram a abrangência das metas do PNAC, tendo em vista a limitação de recursos para sua execução), havia decidido realizar o Encontro Internacional de Alfabetização e Cidadania que, de fato, ocorreu em Brasília entre os dias 3 e 5 de maio daquele ano, transmitido para todo o país via Embratel.

Os resultados dessas Reuniões, Conferências e Encontros foram três versões do Programa (duas em 1990 e uma em 1991); um documento que traçava diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos (que nunca foi implantada), decorrente daquela meta anteriormente descrita e, em paralelo ao lançamento do “*Projeto de Reconstrução Nacional*”, um outro documento intitulado “*O novo papel do Governo Federal na educação*”, publicado pelo jornal Folha de São Paulo na edição de 13 de março de 1991.

A exemplo daquilo que ocorria em nível federal, os Estados e alguns Municípios elaboraram durante os anos de 1990 e 1991 os seus Programas. Realizaram, para tanto, algumas Conferências Municipais, Fóruns Estaduais e/ou Regionais que resultaram, apenas, na consolidação de alguns documentos nunca colocados em prática.

Em agosto de 1991, o Ministro Chiarelli é substituído pelo ex-reitor da Universidade de São Paulo, José Goldemberg. Logo de início, o Ministro Goldemberg dizia não ser muito simpático à idéia do PNAC. Era muita despesa para pouco retorno. Naquela ocasião, o Ministro declarou ao Jornal do Commercio (12 de outubro de 1991) que *“O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade (...) alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição (...). Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. (...)”*.

Pelo que se nota, outra vez a Educação de Jovens e Adultos estava relegada a um plano secundário. As palavras do Ministro que se empossava, deixava claro que o investimento nessa área não tinha sentido. Era mais lucrativo, para o Governo, investir na educação básica de crianças e adolescentes. O titular da pasta da educação esquecia que se não houvesse investimento para a redução do número de analfabetos com mais de 15 anos, a tendência seria e é de um aumento crescente do analfabetismo na faixa etária inferior aos 14 anos, visto que pais analfabetos e que já encontraram *“... seu lugar na sociedade (...)”* dificilmente terão a preocupação em colocar seus filhos na escola.

Observe-se o que um pai, ajudante de carpinteiro, aluno de uma classe de alfabetização de adultos, quando foi entrevistado para posicionar-se sobre o significado da educação escolar para ele e seus filhos, declarou:

*“Eu tô aqui na escola porque sei quanto é duro não sabê ler. Tô aprendendo que a gente fica mais cidadão se sabe ler e escrever. A gente pode fazer outras coisa que não fazia antes. Coloquei todos os filhos no colégio. Não quero que eles sejam como eu que tenho de saí de casa pelas cinco horas da manhã, no inverno e tudo e pegá três ônibus p’ra chegar no trabalho. Eu e a mãe deles quer que eles sejam gente instruída, assim como o senhô que trabalha com sua pastinha. A gente quer que eles sejam também doutô”.* (E. W. B., 46 anos, ajudante de carpinteiro). (grifos do autor)

A fala acima corrobora a afirmação anterior. Se este ajudante de carpinteiro não estivesse freqüentando aulas num curso de alfabetização mantido pela comunidade, com a colaboração de professores e estudantes do Curso de Pedagogia, pouco provavelmente teria a compreensão que expressou. Isto pode ser confirmado noutro depoimento dado por uma empregada doméstica ao dizer que:

*“Eu nunca fui p’ra escola. Pode até fazê falta. Mas eu me defendo. Tenho emprego, pego ônibus pelos número. Meus dois filhos não vão p’ro colégio. Eles precisam é trabalhar p’ra me ajudá. Sou sozinha, o pai deles nunca mais eu vi. Então p’ra que estudá. No papo eu me dou bem. Escola é p’ros ricos. Pobre tem é que trabalhar. O mundo é assim mesmo. Não quero ir p’ras aulas dos adulto. Já chego tarde em casa e muito cansada. Eu não dou p’ra estudo. Os vizinhos até já me chamaram, minha patroa também quer que eu vá, mais eu penso que não precisa” (R. S. A., 43 anos, empregada doméstica). (grifos do autor)*

Estas afirmações dão conta de que a educação é de fato exponencial. Se se vai à escola e aprende alguma coisa, as pessoas necessitam aprender mais e criam a consciência da necessidade da escolarização como um instrumento que possibilita a passagem de uma situação para outra. Os depoimentos contraditórios de R. S. A. e de E. W. B. transcritos acima, demonstram a justeza daquilo que as teorias sobre educação ensinam e do que as práticas revelam.

Com a certeza de que MEC tinha conhecimento de situações como as arroladas e decorridos dois meses das declarações do Ministro Goldemberg ao Jornal do Commercio, o Governo Collor mantinha a disposição para levar em frente seu projeto. Em 13 de dezembro de 1991, realizou-se em Fortaleza o Encontro de Dirigentes de Ensino Supletivo do Nordeste. Nesse mesmo dia, em Brasília, a Comissão Nacional do PNAC fez sua última reunião.

O Ministério da Educação remarcou a Conferência Nacional de Alfabetização e Cidadania para 1992 e a Secretaria Nacional de Educação Básica convocou outra reunião da Comissão Nacional do PNAC para o início de 1992, que foi

cancelada na véspera. Esta situação marcou o fim do *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania*, de sua Comissão Nacional e da Conferência que foram relegadas esquecimento.

Com a instauração do processo de *impeachment* do Presidente Fernando Collor de Mello, o Governo Federal desorganizou-se e seus organismos passaram por uma fase de intensa confusão e semi-paralisação. O PNAC morreu, apesar de toda a imensa *feita* ao seu recente nascimento. Na verdade, O PNAC não chegou a existir. Suas metas jamais se cumpriram. A *cruzada* não atingiu seu propósito, a não ser o do lançamento festivo das escolas dos CAICS ou CIACS que, pelo menos, teve o mérito da expansão das salas de aula no país.

#### **D. O Plano Decenal de Educação para Todos**

O *impeachment* do Presidente Collor levou seu Vice-Presidente, Itamar Franco, a assumir o comando do Governo Federal. O Ministro da Educação de então, Murílio de Avellar Hingel, tratou de recuperar um compromisso esquecido que havia sido firmado pelo Ministro Chiarelli, em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, da qual resultou o documento denominado *Declaração Mundial de Educação para Todos*.

O compromisso assumido em Jomtien era o da elaboração de Planos Decenais de Educação, especialmente nos países de maior população no mundo, signatários da Declaração de Jomtien. Esses países eram: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Ao Brasil caberia uma grande responsabilidade dentre os esforços mundiais para garantir o direito à educação para seus habitantes.

Na Conferência de Jomtien havia sido marcada uma reunião, da denominada *Cúpula dos Nove*, para 1993 em Nova Delhi, Índia, entre os dias 13 e 16

de dezembro. Ao tomar posse, o Ministro Hingel lembrou desse compromisso e apressou-se na elaboração do Plano Decenal. Talvez o Governo Collor entendesse que o PNAC, ao pretender alfabetizar 21 milhões de brasileiros em dez anos, constituísse o cumprimento da Declaração de Jomtien que, entretanto, nunca foi mencionado pelo Ministro Carlos Chiarelli.

Em 18 de março daquele ano, o Ministro da Educação e do Desporto, pela Portaria 489/93, cria uma Comissão Especial com a finalidade de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos. Essa Comissão ficou constituída por quatro representantes do MEC (um da Secretaria de Educação Fundamental - SEF, um da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais - SPEE, um do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP e um da Coordenação Geral de Planejamento Setorial - CGPS); dois representantes do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e dois representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

De 10 a 14 de maio de 1993, o MEC realizou, em Brasília, a Semana Nacional de Educação para Todos, cujo resultado foi o documento intitulado *Compromisso Nacional de Educação para Todos*. Naquele mesmo mês, divulgou-se a primeira versão do “Plano Decenal de Educação para Todos”. Essa versão teve circulação limitada. Outras duas versões se seguiram: uma que, neste trabalho, denominou-se de *documento branco*, que circulou, restritamente, em agosto/setembro daquele ano e outra classificada como *documento azul*, publicada em maio de 1994, a qual o MEC chamou de *versão acrescida*. Entretanto, ambas fichas catalográficas datam de 1993.

Na Introdução do *documento branco* do “Plano Decenal de Educação para Todos”, lê-se:

*“A retomada, agora em 1993, do compromisso de Jomtien, de elaborar planos a longo prazo para concretizar suas metas, encontra condições favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador*

*visando a universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação da cidadania e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas” (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 11).*

A simples leitura desse trecho do Plano Decenal indica uma disposição do Governo, que assumia, em promover uma tendência inovadora no que tange à educação. À página 13 do mesmo documento encontra-se o objetivo geral do Plano Decenal: “... assegurar, até o ano 2000, para crianças jovens e adultos, contados mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea”.

O item “C - Linhas de Ação Estratégica - Sistematização da educação continuada de jovens e adultos”, do documento consolidador do “Plano Decenal de Educação para Todos”, trazia:

*“Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. (...) eles deverão resultar de amplos acordos de articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientela a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e as patronais” (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p. 49).*

Essas determinações não foram cumpridas, a não ser durante a realização dos Seminários e Simpósios preparatórios e da Conferência Nacional. A não efetivação desses preceitos deveu-se a não aplicabilidade prática do próprio Plano Decenal, face às mudanças no cenário político nacional.

Ao prever tal sistematização, o Plano Decenal pretendia, a exemplo do PNAC, uma grande mobilização com o envolvimento de amplos setores organizados da chamada *sociedade civil* tanto para o lançamento oficial do Plano quanto para a sua execução. Apesar da mobilização almejada e até certo ponto efetivada pela sistemática adotada, as dificuldades na implantação do projeto do Ministro Hingel logo se fizeram presentes. Era final de gestão e o governo que sucedeu (Fernando Henrique Cardoso) não demonstrou interesse para a execução do “Plano Decenal de Educação para Todos”. A meta de atendimento educacional para jovens e adultos: “... oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados” (op. cit., p. 42), mais uma vez não foi posta em prática..

Uma das metas do Plano Decenal era de que 8,3 milhões de analfabetos ou semi-escolarizados, situados na faixa etária entre 15 e 29 anos, deveriam ter Educação Básica, inicialmente de quatro séries em dez anos, isto é, até 2003. O Plano Decenal foi oficialmente divulgado, em sua versão final, em fins de agosto de 1994, na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Brasília, quando desapareceu do *documento branco* (primeira versão, 1993) o limite de 15 a 29 anos de idade e de quatro séries de escolarização para aquela população, vide *documento azul* (última versão).

Nos dias 21 e 22 de junho, em Brasília, foi promovida pelo MEC a Reunião Técnica “*A Educação do Trabalhador*”, resultando no documento com o mesmo nome. No período compreendido entre 27 de setembro e 01 de outubro daquele ano, ocorreu em Olinda, Pernambuco, o Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores sob promoção da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e do Instituto de Educação da UNESCO com o apoio da Secretaria de Educação de Olinda e com a cooperação da Delegacia Regional do MEC em Pernambuco e das Secretarias Estadual de Educação de Pernambuco e Municipal de Recife.

Os Anais desse Encontro foram divulgados em 1994. Nas conclusões do Encontro ficou evidenciado que a Educação de Jovens e Adultos ressurgia como tópico destacado nas agendas de políticas públicas, como defendia o “Plano Decenal de Educação para Todos”. Dizia, ainda, o documento conclusivo do Encontro que a Educação de Jovens e Adultos estava consolidando-se e diversificando-se nas iniciativas da sociedade frente às necessidades básicas de desenvolvimento e aprendizagem de toda a população brasileira, particularmente dos segmentos populares mais atingidos pela crise e também face à preocupação com o papel desses segmentos para a política de desenvolvimento com equidade social.

Outro aspecto importante apresentado nas conclusões e recomendações do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores foi a identificação da Educação de Jovens e Adultos como movimento que guarda em si unidade e integração em seu desenvolvimento, consideradas as dimensões do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do enfrentamento de problemas coletivos e da construção da cidadania.

O Encontro Latino-Americano entendeu que a prática da Educação de Jovens e Adultos e seu arcabouço teórico-conceitual devem ser vistos como conseqüência de variadas concepções e de diferenciados modos de realização estruturados e re-estruturados com o objetivo de atingir os mais diferentes grupos sociais, tanto nos aspectos sócio-econômico, étnico, de gênero, de moradia quanto no de participação política. Dessa maneira, uma política para a Educação de Jovens e Adultos deveria ser pluralista, tolerante e solidária na sua promoção, na oportunidade de espaços e na alocação de recursos.

Durante o primeiro semestre e até meados de 1994, realizaram-se os Seminários e Simpósios Temáticos, preparatórios para a Conferência Nacional, que se realizou em fins de agosto e início de setembro daquele ano.

O Simpósio “*Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*” aconteceu no período de 15 a 17 de agosto de 1994, em Campo Grande,

Mato Grosso do Sul. Apresentou e divulgou o documento de referência e instituiu a Comissão Nacional para o assessoramento à formulação e implementação de política visando à oferta de educação básica para jovens e adultos.

Por proposição dos participantes do Simpósio de Campo Grande, seus resultados deveriam ser divulgados e incluídos nos Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos, o que efetivamente concretizou-se. O teor da proposição do Simpósio de Campo Grande poderia ser sintetizado como segue:

*“ ... os participantes deste evento recomendam a efetiva obediência ao preceito constitucional que assegura o direito público, subjetivo e universal de jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito e o dever do Estado em ofertá-lo. (...) Recomendam à comissão, recém-inaugurada, que a meta de atendimento a 8,3 milhões de jovens e adultos (2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de semi-escolarizados), enunciada no plano, seja revista e que sua efetiva realização se fundamente nos seguintes itens:*

*1 - demanda potencial por educação básica de jovens e adultos;*

*2 - recursos necessários disponíveis para atendê-la; e*

*3 - distribuição dos encargos correspondentes entre as esferas de governo e sociedade civil.*

*Sugerem à comissão que proceda gestões junto aos responsáveis pela elaboração do orçamento nos níveis federal, estadual e municipal para que os recursos destinados à educação de jovens e adultos sejam aumentados.*

*Reafirmam a necessidade do aprimoramento dos mecanismos de co-gestão (sociedade civil e instâncias governamentais) na formulação, implantação e controle das políticas públicas governamentais.*

*Ressaltam a importância da vigência de tais mecanismos na definição dos acordos internacionais e, também, na definição e acompanhamento dos orçamentos dos governos federal, estadual e municipal e, em especial, recursos originários do Tesouro e do FNDE. ( ... ) como temas prioritários da comissão: explicitar os conceitos de educação de jovens e adultos e os indicadores que possibilitem a aferição de sua qualidade. Reforçam, ainda, a importância de uma*

*política permanente de formação de educadores de jovens e adultos ...” (Anais, 1994, p. 924-5).*

A Conferência Nacional de Educação para Todos ocorreu, efetivamente, entre os dias 29 de agosto e 02 de setembro de 1994. Foi uma grandiosa reunião na qual estiveram presentes, além de educadores de todo o país, representantes das mais variadas instituições públicas e privadas da sociedade brasileira. Contou, também, com representação dos países da “*Cúpula dos Nove*”, da UNESCO, da UNICEF, do PNUD, da OEA, do Banco Mundial e outros tantos organismos do MEC, das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o Brasil, do CONSED, da UNDIME e de Universidades Públicas e Privadas do país.

Como resultado da Conferência Nacional de Educação para Todos foi elaborado em documento denominado *Acordo Nacional de Educação para Todos*. Neste documento ficou expresso que o momento histórico, de então, indicava que a consolidação da ordem democrática e das garantias aos direitos de cidadania exigiam um projeto de Nação que estabelecesse os fundamentos para maior equidade interna e para a conversão do Brasil em país produtivo e com capacidade de competição no contexto internacional. Afirmava também que a educação constituía-se com fator essencial para o desenvolvimento e que através da universalização do conhecimento seria possível capacitar a população para a participação consciente nos processos de decisão coletiva, contribuindo de forma “... *eficiente no sistema produtivo e no usufruto da riqueza socialmente gerada*” (Anais, p. 1041).

O documento deixava claro que a sociedade brasileira estava tomando consciência de que sua condição cultural e de que o sistema educacional, como um todo, não era compatível com as exigências e com as necessidades do projeto de desenvolvimento, que se vislumbrava, com equidade social. O *Acordo Nacional* reconhecia que a educação brasileira, para ter significado naquele projeto de desenvolvimento, deveria constituir-se como prioridade nacional definida com o concurso da sociedade política e de todos os cidadãos “... *e se o Governo, a quem*

*legitimamente incumbe a coordenação da política nacional de educação, souber interpretar essa prioridade” (Anais, op. cit., loc. cit.).*

No *Acordo Nacional de Educação para Todos*, especialmente no tocante à Educação de Jovens e Adultos, foram assumidos os compromissos de adotar a participação e co-responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais e da sociedade para o alcance de “... *uma educação básica de qualidade para todos, sem qualquer tipo de exclusão*” (Anais, op. cit., p.1045). (grifos do autor)

O documento da Conferência Nacional comprometia-se, ainda, a entender o currículo em seu sentido amplo, capaz de atender às necessidades básicas de crianças, jovens e adultos, valorizando a cultura local e regional com suas particularidades étnicas e lingüísticas. Ao mesmo tempo, o currículo a ser trabalhado na instituição escolar deveria garantir desempenho dos estudantes “... *em termos de conhecimentos e habilidades requeridos universalmente para a respectiva série e grau*” (Anais, op. cit., p. 1046).

Ao findar o ano de 1994, realizaram-se as eleições nacionais, trocando-se Presidente e Ministros. O “Plano Decenal de Educação para Todos”, embora dito em vigor, foi colocado, assim como o seu antecessor, o PNAC, nas “*gavetas*” do mais absoluto esquecimento.

Mas as denominadas “*Lições de Jomtien*” parecem continuar vivas. Um documento recente, Guia de Ações Complementares à Escola para Crianças e Adolescentes publicado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 1998), em conjunto com o UNICEF, coloca:

“ ... *PRIMEIRA LIÇÃO: se quisermos educação de qualidade para todos, teremos de ter todos pela qualidade da educação.*

*SEGUNDA LIÇÃO: se quisermos ampliar e melhorar a OFERTA de educação, teremos que ampliar e melhorar a DEMANDA por educação básica de*

*qualidade no Brasil ...*” (Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes, 1998, p. 11).

O referido Guia retomou a necessidade de envolvimento dos diferentes setores organizados da sociedade na definição, formulação e implantação de políticas educacionais, iniciando com trecho da Conferência de Jomtien, de 1990, que vale como referência:

*“Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não-governamentais desempenham importante papel no apoio e provisão de educação básica. Sua experiência, competência, dinamismo e relações diretas com os diversos setores que representam constituem valiosos recursos na identificação e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”* (Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Conferência de Jomtien, 1990).

Decorridos nove anos da Conferência de Jomtien e cinco anos da Conferência Nacional de Educação para Todos, resta esperar que, pelo menos, alguém entre os dirigentes brasileiros (particularmente do MEC) relembrem as *“lições”* de Jomtien, as do *“Plano Decenal de Educação para Todos”* e, em especial, lembrem do *Acordo Nacional de Educação para Todos*. De outro modo, o que o Governo dirá à sociedade brasileira e mundial em 2003?

### **CAPÍTULO III. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Num trabalho em que se pretende analisar as políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é conveniente arrolar alguns pressupostos teóricos da própria Ciência Política com o fim de estabelecer relações entre as particularidades da educação e a estrutura de poder.

As políticas públicas no Brasil, notadamente as de educação, têm sofrido de dois males que podem ser considerados crônicos. Um deles é o clientelismo que acredita que a relação de clientela estrutura a distribuição dos recursos, forçando seus representantes a cumprirem compromissos baseados no valor de seus votos, ao tempo em que os representantes ou qualquer outro tipo de liderança, constroem sua base de poder. O outro mal que afeta as políticas sociais e que decorre do clientelismo é a acumulação de poder da extensa máquina burocrática, existente nos três níveis de governo que, para garantir sua sobrevivência, funciona ligada ao sistema clientelístico.

Esses dois males vinculam-se a aspectos da formação brasileira. No caso da política de educação, segundo Avelar (1996), as dificuldades geradas pelo clientelismo e pela burocracia têm sua origem no embate histórico entre elites de diversas origens. Por outro lado, a autora salienta a necessidade de considerar-se a existência de um processo de transformação política em um nível mais estrutural. Na definição de políticas educacionais há que se considerar a tensão existente no centro das decisões, face à possibilidade de perda de poder e de privilégios por parte daqueles

que têm acesso aos recursos do Estado. Numa perspectiva de política tradicional essas perdas significariam uma ruptura ao inviabilizarem as práticas clientelísticas.

O rompimento com as práticas clientelísticas na gestão da política educacional é um elemento com o qual os movimentos sociais organizados vêm trabalhando no sentido de fazer valer suas reivindicações e, assim, poderem intervir nas decisões acerca das políticas públicas.

A Educação de Jovens e Adultos está inserida nos denominados movimentos sociais. Até bem pouco tempo as relações entre o Estado e os movimentos sociais eram fortemente marcadas por antagonismos e as análises realizadas sobre esta questão reforçavam a idéia de um Estado autocrático, cerceador das liberdades democráticas.

Para Jacobi (1989), nessa relação, a ênfase era dada na denúncia do caráter autoritário e repressivo do Estado ao qual os movimentos sociais e populares recentes, constituídos em ONGs, surgiram como alternativa aos anteriores, determinando uma ruptura com os esquemas populistas.

Nessa perspectiva, o Brasil vem atravessando uma fase fértil no aparecimento de novos movimentos sociais. As populações excluídas estão emergindo como recentes atores políticos, organizando-se em movimentos e, por conseguinte, exigindo maior e mais significativa participação na vida política nacional. Dentre essas exigências, algumas merecem destaque: a luta por transporte coletivo, por creches, por equipamentos de saúde e por escolas. As relações entre o Estado e esses novos movimentos sociais vêm tomando um novo caminho na ruptura com o antagonismo estabelecido, gerando uma exigência conseqüente ao atendimento das reivindicações populares.

Cardoso (1983), ao desenvolver uma análise sobre o antagonismo o Estado e os movimentos sociais, afirma que isto ocorre por dois

motivos. O primeiro deveu-se à emergência de reivindicações populares frente a uma conjuntura política repressiva, sendo por isso tidas como demonstrações de força das camadas ditas subalternas. No seu âmago situaram-se as práticas desenvolvidas em cultura e educação popular depois de 1964 que se mantiveram por fora de qualquer relação com o Estado. O segundo motivo é consequência de duas diferentes questões, embora intrinsecamente relacionadas: a primeira questão refere-se à transformação do papel econômico do Estado e a centralização das decisões; a segunda diz respeito ao autoritarismo do Estado e a repressão aos modos tradicionais de expressão e de reivindicação populares.

O papel do Estado e de suas diferentes funções, ao lidar com reivindicações populares, deveria ser o de levar em conta o campo das relações de classe, cujo centro é constituído pelo próprio Estado. Ele deveria assumir o papel de articulador e de organizador da sociedade, no que pese sua condição de sustentáculo de determinadas relações de dominação. Assim, o Estado necessita ser o fiador das relações sociais. Diz O'Donnell (1980) que o Estado capitalista não é o Estado dos capitalistas. É um estado que precisa exercer funções contraditórias, sejam de acumulação ou de legitimação, para formar o suporte de um consenso, através da ação de suas diversas instituições.

Dessa forma, a política do Estado resulta do processo de contradições, o que possibilita que as reivindicações populares estejam, cada vez mais, situadas no terreno estatal. O Estado necessita, portanto, reorganizar-se por meio de instrumentos e mecanismos de participação e de controle sócio-político, selecionando quais as políticas a serem formuladas e implementadas. Para Offe (1984), no processo de institucionalização das demandas populares, o papel do Estado configura-se na formulação de políticas públicas. Essa formulação de políticas não é algo espontâneo ou casual, resulta da interação das condições que asseguram a reprodução da natureza de classe do Estado e do processo de seletividade do sistema das instituições políticas. Resulta também da ação dos novos atores políticos sobre a máquina estatal, ao exercerem seus direitos de cidadania.

No momento em que os novos atores políticos entram em cena, a luta por equipamentos sociais de qualidade passa a ser exercida num patamar diferenciado. No caso da educação, o movimento reivindicatório parte de associações de moradores, de clube de mães e de outras organizações comunitárias. Ao começarem a exigir escolas para seus filhos, criam a consciência da necessidade de ingressarem ou voltarem à escola para melhor poderem *administrar*, em conjunto com o Poder Público, as escolas e as creches comunitárias. Isto quer dizer que o processo de luta gera um outro grau de consciência nesses novos atores.

Um exemplo desse relacionamento que se constrói a partir da organização popular ocorreu em Alvorada, na grande Porto Alegre-RS, em 1988. Face à demanda extrapoladora por vagas, ocasionada pela grande ocupação urbana numa “*súbita invasão*” de duas vilas populares no Município, sem atendimento por parte da Secretaria Municipal, houve uma articulação dos moradores. Como relatado em Aguiar (op. cit.), os interessados se mobilizaram massivamente junto às Associações de Moradores, deslocando-se em caravanas compostas por muitos ônibus que acorreram à Secretaria Estadual da Educação. Dessa mobilização resultou imediatamente o documento abaixo transcrito e a conseqüente construção de três escolas com capacidade para atender da 1ª a 8ª séries.

*“À UAMA - Associação de Moradores de Alvorada:*

*Renovo o compromisso com as comunidades de moradores do UMBU e 11 de Abril, no Município de Alvorada, que o Estado construirá uma escola com (20) vinte salas de aula em condições de abrigar alunos no início do ano de 1989.*

*Para o ano de 1988, o Estado construirá um prédio provisório, a ser construído por licitação ou por alguma Associação Comunitária, se assim o desejar.*

*Porto Alegre, 03 de março de 1988” (Assinado pelo Secretário de Estado da Educação).*

Ainda na luta organizada por educação, moradores da Estrada dos Batillanas, em Porto Alegre, reivindicaram junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul o estabelecimento de um “Acordo” para que a Universidade viabilizasse o projeto comunitário, tendo em vista as dificuldades na alocação de professores para lecionar numa experiência com Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência havia sido iniciada pela União das Associações de Moradores de Porto Alegre (UAMPA) e pela Associação de Moradores do local.

O “Acordo” foi firmado em 1995 e, através de um Projeto de Extensão, a Faculdade de Educação assumiu o trabalho com a colaboração voluntária de um professor e de duas alunas do Curso de Pedagogia. Durante as tratativas para efetivação do “Acordo” um membro da Associação de Moradores prestou o seguinte depoimento:

*“Quando nós criamos a escola dos adultos, a comunidade já tinha conseguido, aqui perto, escola para as crianças. Foi uma luta, fomos até a Secretária de Educação e dissemos que tinham muitas crianças sem aula e desse jeito não podia continuar. Ela disse que ia resolver e nós numa comissão ficamos em cima até que as crianças foram matriculadas.*

*Depois disso nós fizemos do lado da sede da Associação uma sala para os adultos. Um diretor da UAMPA dava as aulas, mas ele teve de sair. Foi então que a gente, orientados pela UAMPA, procuramos vocês, que também são do governo e podem fazer isto por nós. Vocês têm o conhecimento e precisam ajudar a quem não tem”. (M. L. B., dona de casa, diretora da Associação de Moradores, 67 anos).*

No Brasil, no que pese a tradição autoritária do Estado, a implementação de políticas públicas sempre foi efetivada com alguma forma de interação com a população. Diz Dorneles (op. cit.), que embora as equipes de planejamento do governo contem com instrumentos eficientes para colocar suas razões de ordem técnica, não deixam de considerar as condições de demanda popular pelos seus serviços.

Por mais autocráticos que sejam os Estados, o fato de planos públicos terem objetivos sociais levam à implementação de políticas que contemplem expectativas de demanda. Assim, segundo Cardoso (op. cit.), essas expectativas transformam o Estado em indutor de movimentos sociais, passando, desse modo, a possuir identidade e legitimidade na interlocução das demandas populares.

No momento em que o Estado for percebido como interlocutor das demandas dos mais variados segmentos sociais, especialmente dos movimentos reivindicatórios, e como indutor de políticas que possam regular a dinâmica geral da sociedade, conforme coloca Jacobi (op. cit.), não será mais possível concebê-lo como entidade monolítica a serviço de um projeto político inflexível. Há que entendê-lo como um sistema dinâmico e internamente diferenciado, capaz de suportar as demandas e as contradições da sociedade civil.

A educação, enquanto uma das políticas públicas, exerce um influente papel para o entendimento dessa função do Estado na contemporaneidade. Por essa razão, quando se pergunta sobre qual o papel que a educação tem na sociedade, as respostas sempre indicam que os serviços educacionais são a mola propulsora do desenvolvimento e sua função é a de garantir as condições necessárias ao funcionamento organizado da sociedade.

Sobre isto, observe-se trecho do depoimento de um professor que trabalha na gestão da Educação de Jovens e Adultos, quando questionado sobre o papel e a função da educação:

*“... a educação deve ser a base sobre a qual se apóia o desenvolvimento e o progresso de um país. O primeiro passo é conscientizar, mudando a mentalidade do povo brasileiro (...) é preciso acabar com a mentalidade de que o desenvolvimento se faça sobre a miséria e a ignorância do povo”* (A. V., 36 anos, membro da Coordenação de Projeto de Educação de Jovens e Adultos, pós-graduado).

Entretanto, a força corporativista dos grupos profissionais da educação que contam com grande sustentação dentro da categoria não possui bases sociais externas e sem estas bases a representação se torna ineficaz e com pouca *“representatividade e força enquanto ator político no âmbito da sociedade organizada e dos canais de representação de interesses”*, continua Avelar (op. cit. p. 44).

Aliado ao pouco caso que os grupos dominantes têm dado às políticas educacionais, por estarem intrinsecamente ligados aos interesses clientelísticos e, ainda, pelos equívocos da política educacional vigente, os professores têm dificuldade na implementação de políticas educacionais compatíveis com as exigências e necessidades dos setores populares, pois

*“...a educação é, sem dúvida, um desses ‘bens públicos’, cujo acesso e qualidade têm sido limitados, pela administração predominantemente clientelística de um lado e, de outro, pelo baixo grau de organização da sociedade em torno da questão. Os poucos grupos sindicais e entidades representativas da educação ainda não descobriram a necessidade da organização como força social, no sentido de que é ela que efetivamente legitima os interesses dos grupos organizados”* (Avelar 1996, p.43-4).

A política traçada pelo MEC, enquanto uma diretriz nacional, não contempla o que se pode denominar prioridades nacionalmente definidas, isto é, colhidas das necessidades expressas pelos movimentos sociais organizados a partir das diferenças regionais e locais.

De acordo com a autora acima, essa política é operacionalizada, em quase todos os municípios brasileiros, pela mediação de seus representantes *“encastelados”* na vasta máquina burocrática da educação dos governos federal, estaduais e municipais. Para Avelar, as determinações governamentais que vêm de cima para baixo passam por um processo de *“adaptação longitudinal”*, de modo que a implementação fica restrita ao relacionamento entre os funcionários da administração direta e os técnicos da máquina estatal.

Portanto, pode-se dizer que essas “*políticas*” não alcançam a ponta do sistema, ou seja, a escola. Perdem-se na mera tentativa, justificando ou buscando apenas justificar os discursos de campanha eleitoral. A população necessitada e excluída dos bens culturais e materiais e, até mesmo, a categoria docente e a escola não sabem como executar os projetos e não podem decidir, nem mesmo ajudar a decidir qual atenderia aos legítimos interesses daquela população.

O argumento é de que esta é uma questão técnica. Somente os técnicos, os burocratas, sabem e podem decidir. Mantêm e reforçam, dessa maneira, seu poder, atendendo aos interesses dos grupos dominantes. Elaboram as políticas para não serem executadas, preservam seus cargos e legitimam seus salários.

Ao se pretender uma investigação sobre a análise institucional da política de educação no Brasil, é preciso entender as ligações da burocracia estatal com políticos clientelísticos. Tal interação deve ser encontrada num sistema que se fossilizou através da falta de uma verdadeira competição política e que atualmente começou a ampliar-se. Vários dos “... *mecanismos ainda não explicitados estariam ali, entre o nível local e a máquina tecno-política*”, afirma Avelar (op. cit., p.41-2).

De acordo com Gouvêa (1994) as pressões recebidas pelo segmento tecno-burocrático são clientelísticas, oriundas de canais personalizados de relações. Essa estrutura do clientelismo de Estado constitui-se de uma enorme rede de organizações regionais e locais, representadas por vários partidos políticos que, simplesmente, são correias de transmissão dos interesses oligárquicos locais e regionais.

Desse modo, o poder da burocracia estatal pode ser encarado como o de uma elite, constituindo outro contingente de funcionários públicos. Diz Avelar (op. cit.) que, de qualquer maneira, a tecno-burocracia é uma outra instância de poder, com funções e tarefas técnicas e políticas próprias, em virtude de sua inserção na máquina estatal.

No contexto atual, no qual se pretende a reforma do Estado, é de se considerar os efeitos negativos e danosos que a tecno-burocracia estatal, representando as oligarquias, tem causado à implementação de políticas sociais, particularmente às de educação. É necessário levar em consideração as forças políticas das regiões menos industrializadas, onde ainda há predominância da política tradicional, cujos grupos jamais abrirão mão dos

*“... arranjos clientelísticos na negociação dos bens educacionais. Tais regiões, ainda carentes da sociedade organizada pela base, terão maior dificuldade em levar à frente projetos de modernização educacional com recursos financeiros aplicados sob critérios universalistas” (Avelar, op. cit., p. 46).*

Para exemplificar, parece suficiente lembrar o caso do MOBRAL. Como havia dotação orçamentária própria e constituía uma Fundação, os técnicos do MOBRAL adquiriram uma capacidade gerencial e administrativa tão grande que as Prefeituras Municipais apressavam-se em firmar os convênios e em três anos todos os Municípios estavam conveniados. As relações e tratativas ocorriam por fora do MEC e fotografias do Presidente da Fundação MOBRAL eram colocadas em todas as classes existentes. Isto revela o caráter personalista que o MOBRAL assumiu, além de fortalecer um poder burocrático criado com quadros funcionais recrutados no MEC e nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Situação semelhante ocorreu com a Fundação EDUCAR. Quando o MOBRAL e a EDUCAR foram extintos, esses quadros burocráticos ficaram sem saber o que fazer, encastelando-se noutros órgãos públicos ou postos em *disponibilidade*.

Desta maneira, o que seria necessário com a reforma do Estado é, segundo a mesma autora, um enxugamento da máquina burocrática e uma menor interferência do clientelismo. Nesse sentido, é esperado que os funcionários da vasta máquina da educação possam conquistar uma relativa autonomia de modo que as decisões políticas sejam tomadas com base em critérios menos clientelísticos.

Para Tedesco (1989), o papel do Estado é estar atento em garantir determinados níveis de homogeneidade nos pontos de chegada e, assim, dispor de forte capacidade para avaliar os resultados das ações executadas por instâncias locais e, junto com esta avaliação, exercitar uma grande capacidade de apoio às unidades locais que necessitem de recursos com a finalidade de atingir-se os objetivos definidos como metas nacionais.

Esse mesmo entendimento era partilhado por Anísio Teixeira. Nos anos 30 ele já dizia que as funções do Estado eram as de orientação e incentivo ao processo educacional para se alcançar sua democratização e qualidade. Os meios para isto eram a assistência técnica, a pesquisa, a informação, o acompanhamento, realizado pelos órgãos executores, sendo necessário que os técnicos do MEC estivessem trabalhando nos Estados e nos Municípios.

Para tanto, afirmava Teixeira apud Lovisolo (1989, p. 45) que “... o Ministério devia ser a consciência nacional em educação, ao invés de estar perdido e absorvido pelos processos administrativos”.

Esses procedimentos meramente administrativos e burocráticos continuam sendo, até hoje, a maior *preocupação* do atual Ministério da Educação e do Desporto. Exemplos desta afirmação são o Decreto 2561 de 27 de abril de 1998, o Decreto 2494 de 10 de fevereiro de 1998 e a Portaria 646 de 14 de maio de 1997 que tratam da regulamentação da educação à distância e da educação profissional, mas não criam mecanismos para a implantação. Repassam a responsabilidade pela execução às Prefeituras ou às ONGs, como tem sido a prática mais frequente, devido aos poucos recursos municipais.

Através do que dispõem esses documentos legais, observa-se a delegação de competência para promover o credenciamento de instituições que poderão ofertar “*cursos à distância dirigidos para a educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico*”. O Decreto 2561/98 altera o

Decreto 2494/98, que regulamenta a forma de ensino à distância, disposta no Artigo 80º da Lei 9394/96.

No que diz respeito ao Sistema de Educação Profissional, o Artigo 2º, Inciso IV da Portaria 646/97, prevê-se para o Plano de Implantação da Educação Tecnológica “...  *cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens e adultos trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização*”.

No entanto, os procedimentos de normatização, delegação de competência e de legislar supletivamente permanecem como prática básica do Governo Federal, particularmente nos assuntos relativos à educação. Essa prática tem mantido e reforçado as características clientelísticas da política nacional, gerando o que se pode chamar de “*omissão executiva*”.

#### **A. Definições teórico-práticas sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular**

Pelo que vem sendo dito, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como “*educação permanente*”, tal como proposta da Andragogia Tradicional (teoria e prática da educação de adultos), pois mesmo que tal concepção busque contemplar os princípios da pedagogia, é bom ter claro que adulto não é criança crescida e a Andragogia Tradicional trata o conhecimento para o adulto do mesmo modo que o trata para as crianças. Como constatação, é suficiente folhear alguns livros didáticos. Este tema tem gerado várias dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado, demonstrando que o material didático utilizado com jovens trabalhadores e adultos é infantilizantes, estando completamente fora dos interesses, das necessidades e da realidade do aluno trabalhador.

O conceito de Educação de Adultos, como Andragogia, considera o adulto e o jovem uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente, ou seja, um atrasado e supõe que a educação consiste na retomada do crescimento mental de um ser humano que, culturalmente, estacionou na fase infantil.

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser uma parte complementar, extraordinária do empenho que a sociedade dedica à educação. Ela é integrante desse empenho e necessita ser desenvolvida conjuntamente com a educação de crianças e com a re-educação do professor. Assim, poder-se-ia entender a educação permanente.

O professor que exerce sua atividade com jovens trabalhadores e adultos, precisa compreender que as pessoas com as quais trabalha são homens e mulheres normais. Não pode considerar seus alunos como “*marginais*”, mas como “*cidadãos*”.

De posse desse entendimento o educador de jovens e adultos vai encarar seus alunos como membros da mesma sociedade a qual ele pertence e na qual ele participa. Compete, portanto, a esse educador trabalhar criticamente os conteúdos de ensino e, ao mesmo tempo, desenvolvê-los como ferramentas para a construção de outras novas ferramentas, preparando seus alunos para os desafios das novas tecnologias de produção e para a construção da nova sociedade, antevendo e gerando criticamente a revolução científica e tecnológica, que já começa a fazer parte do cotidiano.

Esse é, também, o conceito de Educação Popular que permeia este estudo, visto que o conteúdo da educação é por excelência popular, somente deixando de sê-lo de acordo com Pinto (1984, p. 44) “... *em condições de alienação cultural (...) o conteúdo da educação não é um adorno do espírito, mas um ‘instrumento de realização do homem’ dentro de seu ambiente social*”.

Para alunos do Programa “Valorizando a Educação de Jovens e Adultos” (VEJA), do Município de Canoas, a prática desenvolvida pelos professores fundamenta-se nas experiências de vida trazidas pelos próprios estudantes (de casa, da rua ou do local de trabalho). Os depoimentos transcritos abaixo demonstram que as preocupações do Programa são com o desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentada pelo cotidiano de alunos e professores.

*“ Não voltei a estudar pois nunca havia estudado antes. Eu estava envergonhada de não saber quase nada foi quando alguém me informou sobre o Programa VEJA. Pensei, taí minha oportunidade de estudar e aprender bastante.*

*As aulas começava sempre com a professora perguntando o que tinha acontecido com a gente naquele dia e a gente contava. Daí a professora escrevia tudo no quadro e entrava o Português, a Matemática e tudo junto, mais sempre ia do que os alunos contavam. Agora já sei ler e escrever um pouco (...)” R. A., 18 anos, aluna da Etapa II). (grifos do autor)*

*“Eu voltei a estudar após dezessete anos porque percebi como o estudo estava me fazendo falta, em todos os sentidos.*

*Começou assim, os meus filhos iam para a escola voltavam com tarefas para que os pais os ajudassem.*

*Muitas vezes tive vergonha deles, pois eu já não lembrava de quase mais nada, porque durante anos nem sequer um livro eu pegava para ler.*

*Então um dia, meu filho chegou da escola dizendo que ia começar a ter aulas à noite.*

*Tomei coragem e fui p'ra escola falar com a Diretora e a partir daí comecei de novo a estudar.*

*Eu fiquei sem estudar tantos anos que estava perdendo a noção da importância do estudo na vida da gente, graças a Deus que eu acordei pois só eu sei o bem que estou fazendo a mim, a minha família e a todas as pessoas que me cercam.*

*Pois com educação e sabedoria se vive muito melhor.*

*Eu pessoalmente adoro o Programa VEJA e aconselho a todas as pessoas que conheço com pouco estudo, que por algum motivo não tiveram a chance de*

*estudar a se integrarem conosco no Programa VEJA pois ele é ótimo.*

*Espero que ele nunca se termine e que se fosse possível a sua prolongação até a 8ª série” (Z. C. N., 26 anos, aluna da Etapa III).*

Não se pode dizer que sejam depoimentos característicos de expressão da consciência crítica, mas revelam um grau de consciência sobre a importância da educação escolar e deixam ver que a prática pedagógica atende aos anseios e necessidades dos alunos. É possível observar também que o trabalho pedagógico fundamenta-se em teorias da Educação Popular: partir da realidade para chegar ao conhecimento sistematizado e fazê-lo voltar à realidade.

O segundo depoimento reforça a convicção da importância na continuidade de estudos oferecidos para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, revelando que ofertas pontuais e/ou restritas à alfabetização e às séries, estão aquém das expectativas dos sujeitos que são o objeto e o objetivo dessas ações.

O relato de experiência realizada em sala de aula, por uma professora do Programa VEJA, salienta aspectos teóricos da Educação Popular presentes no trabalho. Este relato refere-se a uma atividade desenvolvida com alunos da Etapa III.

*“Nosso eixo temático - A Vida - surgiu decorrente de um acontecimento em nossa sala de aula, onde uma das alunas estava passando por dificuldades quanto à alimentação, pois havia ficado desempregada e não estava conseguindo sustentar-se. O problema surgiu em aula, os alunos mobilizaram-se e começaram a trazer alimentos não perecíveis para a colega.*

*A partir dessa atitude, desenvolveu-se uma discussão sobre as causas do desemprego da colega e o porquê dela estar passando por esta situação. O assunto foi contextualizado com a realidade social nacional e com o fenômeno do desemprego.*

*Aproveitamos os alimentos trazidos pelos alunos para a colega e trabalhamos conteúdos de matemática, português, ciências e estudos sociais. Montamos um*

*'mini-mercado', trabalhamos a questão da compra e venda, os impostos e taxas que são embutidos nos produtos, as quatro operações, medidas de massa, frações, separação de sílabas, tonicidade, margem e parágrafo, poesia e prosa. Trabalhamos também sobre alimentos: grupos e origens, as vitaminas, higiene, saneamento básico e como ele ocorre no bairro.*

*Com isso aconteceram inquietações com o "valão" que fica aberto e exalando mau cheiro, a colocação de lixo nestes locais pelos próprios moradores, a questão do gás (a empresa que funciona no bairro) que se torna ameaça constante à população local quanto aos problemas explanados. Trabalhamos os Três Poderes, a preservação, conservação e valorização do meio ambiente, a separação e reciclagem do lixo, a compostagem, as doenças advindas do lixo e os seus sintomas.*

*Neste contexto começamos a trabalhar o saneamento dentro de nossa cidade, sua história, os pontos turísticos, as áreas de lazer, seus limites, seus símbolos, os rios, o relevo, suas escolas, etc.*

*Todo esse trabalho feito pelos alunos foi desenvolvido através de discussões, pesquisas bibliográficas e da realidade, além de relatos de vida, histórias imaginárias, produções textuais individuais, grupais e coletivas. (...) O nosso trabalho baseia-se sempre na realidade de vida dos alunos, seu contexto de vida e suas angústias do cotidiano" (S. D. S., professora da Etapa III).*

Na experiência do Programa VEJA, fica claro que o aluno jovem trabalhador e/ou adulto necessita estar de posse do conhecimento e do saber existente em sua realidade e em seu tempo. A perspectiva cultural do aluno jovem trabalhador e/ou adulto não é diferente, de direito, daquela que tem a criança. No entanto, a prática pedagógica desenvolvida com alunos trabalhadores é particularizada pela condição social e pelas características de seu trabalho, o que pode limitar as possibilidades desses alunos para o alcance de níveis mais elaborados de conhecimento.

Sendo a Educação Popular um corpo teórico-prático necessariamente dinâmico, que vem modificando-se constantemente em virtude da assimilação de diversas contribuições da ciência e da cultura, observa-se que,

particularmente, no Brasil e noutros países da América Latina, a Educação de Jovens e Adultos passou por um processo de amadurecimento e tem determinado esse novo conceito diferentemente daquilo que compreendia a Andragogia Tradicional. Para Freire (1997), isto é melhor percebido ao situar-se, hoje, a Educação de Jovens e Adultos como Educação Popular.

O movimento da Educação de Adultos em direção à Educação Popular fez-se por exigências da realidade à sensibilidade e à competência científica dos educadores. Enquanto Educação Popular ela exige que os conteúdos a serem ensinados estejam compatíveis com a realidade, com a cotidianidade do campo popular e com as suas necessidades. Essa realidade precisa ser transformada em conteúdos de ensino, através da interação entre educadores e grupos populares como reflexão permanente. Este processo constitui-se em:

*“...refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização”* (Freire, op. cit., p. 28).

Assim considerada e praticada, a Educação Popular é socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos sociais podem e devem ter sobre suas experiências. Essa é uma tarefa essencial da Educação Popular, no sentido de inserir os grupos populares num movimento de superação do senso comum pelo conhecimento crítico. Para Paulo Freire, é o ir além do que “*penso que é*”, ao redor da realidade e do sujeito na realidade e com ela. O movimento de superação implica numa nova compreensão da História. É preciso entendê-la e vivenciá-la como possibilidade, recusando qualquer explicação fatalista e determinista. Seja uma explicação do fatalismo que vê o futuro como repetição do presente quanto daquele que o percebe como algo pré-determinado. A superação do

saber de senso comum consiste também em considerar o tempo histórico que é feito pelo homem e que, ao mesmo tempo, refaz o homem, enquanto fazedor dele. Desse modo, a Educação Popular praticada conscientemente numa relação tempo-espaço ou buscando aquisição de consciência, não pode negar a utopia.

Diz, ainda, Freire que é necessário saber contrapor-se aos discursos “*pós-modernamente reacionários*” que, embora, feitas em tons ufanistas terminam decretando o fim dos sonhos e exercitando um pragmatismo arrasador da necessária utopia pedagógica e social. Dessa forma,

*“... é possível ‘vida’ sem sonho, mas não ‘existência humana e História’ sem sonho ... a dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência”*  
Freire, 1997, p. 30).

A prática de trabalhar a escolarização de jovens e adultos de modo semelhante ou igual à educação infantil, de maneira completamente descontextualizada, alienada, tem conduzido aos mais profundos equívocos pedagógicos. Essa prática segundo Pinto (1982), aplica métodos impróprios e se recusa a aceitar os de uma educação que visem a integração do homem em sua comunidade. Isto é, de métodos que permitam compreendê-la e modificá-la, onde o domínio do ler e escrever dá-se pela ampliação do grau de consciência crítica do ser humano frente à realidade.

Nessa dimensão, é preciso compreender que o adulto é membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e existencialmente são o homem e a mulher na fase mais rica de suas existências, mais plena de possibilidades. Por isso, o adulto é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador.

O trabalho expressa e define a essência do ser humano em todas as fases da vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. Ainda em Pinto (op. cit.), o equívoco da infantilização do adulto, concebido como um *atrasado*, é derivado da concepção ingênua sobre o processo de educação de jovens e adultos. Essa concepção vê o jovem e o adulto analfabetos como se fossem crianças que pararam de crescer culturalmente. Dessa forma, é aplicado ao aluno adulto e jovem trabalhador os mesmos métodos e as mesmas cartilhas utilizadas com as crianças. A prática exercida com adultos é considerada como *retomada do crescimento* como se fossem pessoas que estagnaram na fase infantil.

Ainda para o mesmo autor, a concepção que trata jovens trabalhadores e adultos dessa maneira é, além de falsa e ingênua, inadequada porque não os enxerga como *sabedores*, ignorando que o desenvolvimento do homem é de natureza social, feito pelo trabalho e não pára pelo fato do indivíduo ser considerado analfabeto ou iletrado. Ignora também o processo evolutivo das faculdades cerebrais dos jovens trabalhadores e adultos. A concepção ingênua, infantilizadora do adulto ou do jovem iletrados, não os tem como membros atuantes e pensantes em suas comunidades, onde eles não são tidos como *atrasados*, ao contrário, por vezes, assumem personalidade de vanguarda.

Os erros mais graves dessa concepção são:

- supor total ignorância numa pessoa que possui considerável acervo de saber, como evidenciado pelos depoimentos de alunos adultos, apresentados neste trabalho;
- tentar explicar a realidade desses alunos de acordo com causas abstratas, baseadas em conceituações imaginárias e completamente inadequadas, não buscando suas razões objetivas no processo social, onde o sujeito está inserido;
- ter como alternativas para a solução do problema do analfabetismo, métodos de baixo rendimento e de custo elevado, não possibilitando a

formação da consciência, mas, quando muito treinando-os na habilidade de ler e escrever:

- apresentar atitude de alarmista frente à gravidade do problema do analfabetismo, como forma de torná-lo incompreendido em reais causas objetivas;
- apresentar o índice de analfabetismo como uma anormalidade ou como uma monstruosidade que é preciso “combater”, “expurgar” como “endemias” ou “erva daninha” ;
- não enxergar o analfabetismo como um indicador natural da etapa em que se encontra o desenvolvimento nacional;
- não ter a clareza de que o analfabetismo é uma deficiência culturalmente grave, mas que sociologicamente não tem nada de anormal.

De acordo com o corpo teórico-prático que vem sendo trabalhado neste estudo, pode-se entender que o ser humano é produto de seu trabalho. Como disse Sartre<sup>1</sup> “*o garçom se faz garçom*”, do mesmo modo o operário se faz operário e o intelectual se faz intelectual. Este trabalho incorpora-se ao trabalho social geral, que configura a etapa vigente da sociedade, revertendo em forma social, ou seja, como trabalho aplicado a construir a sociedade da maneira como ela se apresenta, ao próprio trabalhador, seja sob a forma de variados condicionamentos sociais ou de valores, de salários, etc.

Assim sendo, a Educação de Adultos configura-se como um processo de educação de trabalhadores e o aluno trabalhador é um trabalhador trabalhado.

*“Se por um lado, somente subsiste se efetua trabalho, por outro lado, só pode fazê-lo nas condições oferecidas pela sociedade onde se encontra, que determina as possibilidades e circunstâncias materiais, econômicas, culturais de seu trabalho, ou seja, que neste sentido trabalha sobre ele...mas o segundo aspecto não significa passividade, não significa que o homem adulto*

---

<sup>1</sup> Citado por Álvaro Vieira Pinto, sem referência bibliográfica, no livro “*Sete lições sobre educação de adultos*”, publicado em 1982 por Cortez Editores, São Paulo.

*seja 'nosso objeto' da vontade social geral difusa, impessoal. Porque essa vontade é uma soma de liberdades (de vontades livres) entre as quais se conta a do próprio trabalhador ativo, sobre o qual atua, de retorno, a vontade geral"* (Pinto, op. cit., p.80).

A direção da sociedade, função exercida como trabalho pelos adultos, é ação política, no sentido sociológico, porque, em última análise, determina o regime de trabalho geral e suas possíveis e necessárias modificações. Dessa forma a influência sobre a superestrutura social constitui-se, simplesmente, como a modalidade de mediação pela qual o grupo dirigente configura e modifica o regime geral de trabalho.

A ativa participação das massas no processo político da sociedade, aí incluindo a *"massa analfabeta"*, serve como elemento de formação e expansão da consciência do trabalhador e ensina a ele por que e como, mesmo que *"analfabeto"*, lhe cabe uma participação mais ativa na vontade geral.

Assim, sua situação de *"analfabeto"* ou de *"semi-escolarizado"* não pode representar um obstáculo à consciência de seu papel como cidadão, ou seja, de seu dever e direito sociais. A falta de educação formal ou escolar não é tida pelo trabalhador como aniquiladora.

Entretanto, a outra educação, aquela que é realizada e recebida na prática social real e concreta, através de seu trabalho, lhe proporciona os necessários fundamentos para a participação política, para a atuação em seu meio. A prova disto é que estes indivíduos são os que desempenham papel importante como legítimos representantes da consciência comum em sua comunidade e em sua sociedade, inclusive liderando os movimentos sociais, transformando-se, ou melhor, constituindo-se em verdadeiros intelectuais orgânicos, os da própria classe, tal como propõe Gramsci (1977).

Pelo exposto, não se pode prescindir da educação escolar. A educação escolar precisa aliar essas características à sua prática pedagógica como elementos para a concretização da “*apregoadada formação da cidadania*”. Deve, pois, ter claro que o educando jovem e/ou adulto são membros atuantes da sociedade, não somente por se constituírem como trabalhadores, mas também pelo conjunto das ações que desempenham sobre um círculo de existência. Constituindo-se em pessoas que, com frequência, exercem grande influência na comunidade. Daí, ser “*tão imperioso e lucrativo instruí-lo*”, coloca Pinto (op. cit., p.83).

O educador de adultos tem, também, que considerar todos esses aspectos do educando jovem e adulto, fundamentalmente, como seres que pensam e que são portadores e produtores de idéias sobre o mundo que os cerca e, novamente, de acordo com Álvaro Vieira Pinto são amplamente dotados de capacidade intelectual que é revelada em suas conversas naturais, em suas críticas à realidade, ou seja, na sua literatura oral.

A educação de adultos precisa atuar sobre as massas para que elas (massas), pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capazes para influir socialmente. A tarefa básica do educador de adultos é encaminhá-los à criação de sua consciência crítica, passando de um grau para outro, visando alcançar a do professor e, porventura, até ultrapassá-la.

Dessa maneira, a questão cultural torna-se decisiva na formulação e na execução de políticas públicas. É necessário considerar não somente os anseios da comunidade, mas levar em conta os seus aspectos culturais que são determinantes do seu modo de vida. A cultura constitui os diversos núcleos de identidade dos diferentes agrupamentos humanos ao mesmo que os diferencia uns dos outros. Pertencer a um dado grupo social implica em compartilhar um modo próprio de comportar-se em relação aos outros homens e à natureza.

A cultura, na vida social, está em toda parte. Tudo na sociedade humana é formado de acordo com os códigos e as convenções simbólicas características de cada agrupamento. Cultura é uma construção histórica, tanto como concepção e como dimensão do processo social. Ela diz respeito a todos os aspectos da vida social. *“Não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros”*, diz Santos (1988, p. 44-5).

No caso da Educação de Jovens e Adultos que tenha como eixo a Educação Popular, deve-se levar em consideração a “cultura popular”. Considerar a cultura popular é, no dizer de Ferreira Gullar,

*“... por a cultura a serviço do povo, ou seja, dos interesses efetivos do país. Trata-se, então, de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, entendê-la, aprofundá-la. O que define a cultura popular (...) é a consciência de que a cultura tanto pode ser instrumento de conservação, como de transformação social”* (Gullar, 1980, p. 83).

Dessa forma, é urgente atentar para a afirmação de Valla (1994, p. 30-1):

*“... na realidade a compreensão das massas aponta para a compreensão da maneira como se organizam atualmente e como isso se relaciona com as atuais organizações da sociedade civil (...) a compreensão das classes populares das suas condições de vida tem como seu ponto de partida uma compreensão das suas condições de vida. A superação destas condições é uma meta, e não um ponto de partida...”*.

As argumentações de Valla tornam-se importante na medida em que, de posse desse entendimento, as práticas com educação de adultos e de jovens trabalhadores devem ocorrer como exigência das classes populares em sua luta pela emancipação.

A luta pela emancipação das camadas populares não prescinde da educação escolarizada, mas esta precisa ser pensada na Educação de Jovens e Adultos a partir do interesse humano de poder, e exercida, curricularmente, conforme o que Domingues (1986) chamou de “*paradigma dinâmico-dialógico*”, no qual e pelo qual a prática educativa necessita incorporar à escola a totalidade do social, apreendendo o fenômeno educativo em todos os seus movimentos e relações com a sociedade, com a realidade, objetivando sua transformação e não meramente a sua descrição.

Esse paradigma enxerga educador e educando em suas historicidades, em suas condições de centro das relações sociais. O homem é um ser histórico e como tal necessita buscar e compreender a realidade na relação entre o sujeito (aquele que quer conhecer) e o objeto (aquilo a ser conhecido), questionando que o domínio do social estruture-se previamente. A condição para essa busca é o desenvolvimento da práxis. E a condição para entrar na práxis é a reflexão sobre a prática, sobre a realidade, pois é ela (a reflexão) que liberta o indivíduo/sujeito dos condicionantes e possibilita-lhe criar e recriar sua cultura e suas instituições.

Para a classe dirigente, a educação oriunda da prática social não tem o significado de criar a verdadeira participação, que já existe no seio do movimento social., mas para possibilitar que ela ocorra em níveis culturais mais elevados e mais identificados com os padrões estabelecidos pela própria área dirigente, cumprindo aquilo que esta (área dirigente) julga ser dever moral, quando em verdade não passa de suas exigências de ordem econômica para sua perpetuação no poder.

À universidade cabe o papel social da formação de quadros qualificados para atuação nessa área. Para tanto, diz Santos (1995) que elas (universidades) devem reformular-se a partir das exigências que a sociedade civil organizada faz. Nesse sentido, as experiências de Educação Popular podem ser um suporte e um aporte para a definição de políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho do educador de adultos deve ser o de um companheiro mais experiente, pelo menos no que diz respeito à dimensão teórica da cultura letrada e, portanto, enxergando e executando o seu fazer como um “*que fazer*”: como prática pedagógica com as necessárias implicações políticas e como prática política que contém em si as necessárias implicações pedagógicas, tal como ensinam Saviani (1986) e Torres (1988).

Entende-se direito de cidadania como a posse da cultura letrada, dos códigos da norma culta, da escolarização básica como elementos de emancipação das camadas populares para participação na vida sócio-econômica e cultural da sociedade brasileira.

Uma das formas de exercício da cidadania é a participação política que, por sua vez, exige um grau mínimo de escolaridade para a construção da democracia política que, segundo Przeworski (1995, p.24),

*“... proporciona aos trabalhadores a oportunidade de defender alguns de seus interesses. (...) constitui o mecanismo pelo qual todo indivíduo, enquanto cidadão, pode reivindicar seu direito a bens e serviços...”*

Para a compreensão do conceito de Educação Popular, como alternativa de política pública, é preciso entender que a organização popular constitui-se, no dizer de Pizzorno (op. cit., p.20-21),

*“... no instrumento associativo-organizativo, ou seja o conjunto de grupos, de associações que aglutinam os interesses privados e os expressam politicamente...”*

Desse modo, a função da educação escolar, enquanto Educação Popular, não é a de prolongar a pressão social, via conflito, característica da sociedade global e sim a de minimizar essa “... parte da violência que, no atual estado de coisas, toda socialização inevitavelmente comporta” (Canivez, 1991, p. 75).

A função da escola, que trabalhe na dimensão da Educação Popular, é a de alterar essa situação com a aprendizagem do trabalho em comum. Assim, um dos objetivos da Educação Popular é desenvolver, por meio da informação sobre o conjunto da sociedade, o sentido da solidariedade das funções e, conseqüentemente, dos indivíduos que as ocupam. Dessa forma, o trabalho escolar, ao qualificar o cidadão, estará contribuindo para diminuir a violência existente nas relações sociais.

A educação do cidadão precisa tornar possível, no indivíduo, a reflexão. Isso exige racionalidade e capacidade para perceber as metas de uma política, possibilitando a participação nos negócios que dizem respeito à educação em geral e à Educação de Jovens e Adultos, em particular. Estes pressupostos, para Canivez (op. cit.), formam o princípio da moderna democracia, na qual todos os indivíduos são considerados trabalhadores. O trabalho inscreve nos comportamentos mais rotineiros das pessoas o sentido da racionalidade positiva, que se acredita todos tenham e possam tê-la não simplesmente como um direito moral e ético, mas também como exigência mínima para o exercício da verdadeira cidadania.

Do ponto de vista teórico, a definição de Educação de Jovens e Adultos, enquanto processo permanente de educação, tem como objetivo criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida. É uma proposta que tem posição crítica em relação aos sistemas formais de educação que são caracterizados por uma baixa ou inexistente adequação às mudanças sociais e pela ausência de condições que estimulem esta mudança. O ideal seria que a educação fosse vinculada à vida ao contrário de uma educação baseada em idéias ultrapassadas ou sem bases no real, buscando, desse modo, concretizar o que se pode, de fato, denominar educação permanente.

A proposta pedagógica, que envolve a Educação de Jovens e Adultos como processo permanente, é de que as pedagogias ativas sejam o núcleo das respostas que permitirão alcançar a funcionalidade da educação. O aluno deve ocupar

o centro do processo, aprendendo a aprender, a fazer, a pesquisar, diz Lovisolo (1989). Baseada nessa proposta, a Educação de Jovens e Adultos deveria proporcionar o entendimento da realidade objetiva, onde o educando jovem e/ou adulto, com suas experiências de vida, passem por um processo de educação continuada.

Considerando que a contemporaneidade caracteriza-se por uma contínua transformação dos processos de produção e pela regulação da sociedade pelo mercado, somente através de uma educação permanente poder-se-á sobreviver. No momento em que a economia demanda a transformação permanente das condições técnicas de produção, faz-se necessário que a educação também apresse a transformação no seu próprio modo de produção, isto é, trabalhe o currículo como parte da vida social, política, econômica e cultural para que possa dar o desejado salto de qualidade.

O trecho abaixo, transcrito de um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, apresenta as características e as dimensões teóricas do currículo do Programa SEJA (Serviço Municipal de Educação de Jovens e Adultos):

*“A concepção de educação, de aprendizagem e de currículo do SEJA passa pela compreensão de que se aprende de forma interdisciplinar, pois se constrói conhecimento a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido (...) as diferenças expressas no coletivo revelam-se na Totalidade<sup>2</sup>, a partir das descobertas de necessidades e expectativas, onde o conflito é o impulsionador do desequilíbrio e da desestruturação de hipóteses atuais para a construção de outras. Os princípios da Educação Popular trazem à construção do currículo o caráter político, no sentido de acrescentar à prática pedagógica a reflexão sobre por que se ensina isto e não aquilo, por que a relação dialógica é condição à metodologia e por que é necessário o resgate do saber popular na busca do acadêmico” (SMEd, 1997, p. 18).*

---

<sup>2</sup> Totalidades de Conhecimento são a forma de organização curricular do Programa SEJA.

O currículo necessita, pois, ser criado e trabalhado numa relação entre quem aprende e o que deva ser apreendido, sendo a realidade o elemento mediador, tanto do processo de ensinar quanto do de aprender. Por isso mesmo, a educação constitui um processo permanente e exponencial, onde quando mais se sabe mais é preciso saber.

Reforça-se, assim, a necessidade dos indivíduos submeterem-se a processos contínuos de educação. Submeter-se a processos contínuos de educação é educar-se permanentemente. Isto demanda a definição, a formulação, a implantação e a implementação de políticas públicas gestadas e geradas a partir dos anseios da população trabalhadora, da sociedade organizada e daqueles que, histórica e sistematicamente, têm sido excluídos dos bens culturais e, por consequência, da vida política nacional. Conforme Avelar (1996), é pela participação política que os diferentes segmentos de trabalhadores podem defender os seus interesses e reivindicar seus direitos sobre bens e serviços.

Esse conceito de educação permanente, aqui posto, quer deixar claro que ela (a educação) somente o será quando, de fato, assumir sua característica democrática, sob controle público, num processo dinâmico de interação, saindo do aspecto meramente formal para permitir a legítima participação coletiva. Para que este conceito de educação permanente possa ser colocado em prática, é mister que o processo educativo esteja fundamentado no pensamento crítico, capaz de possibilitar a participação coletiva, *“encarando de frente”* a questão da formação do homem como tarefa político-social.

Os conceitos de educação e de pedagogia, aqui expressos, não se centram no aluno, nem no professor como pretende a pedagogia liberal; estão centrados no homem enquanto ser político, historicamente situado, centro das relações sociais, capaz de passar do *“senso comum para a consciência filosófica”*. Como afirma Saviani (1980), este homem necessita elaborar a síntese em lugar da síncrese e

construir o pensamento coletivo, rompendo com a educação e a pedagogia que privilegiam e sustentam os interesses dominantes.

A educação deve ser vista como parte do processo de luta de classes. De uma luta contra-hegemônica e não anti-hegemônica. É a luta para colocar a educação, a pedagogia e, conseqüentemente, a sociedade em outros caminhos que possam conduzir ao novo. Assim, é preciso que os educadores estejam conscientizados que essa pedagogia visa preparar o homem, especialmente o das camadas populares, para a hegemonia, ou melhor, para a outra hegemonia.

Nesse sentido, urge que a educação seja democrática. Para tanto, a escola, por ser o “*locus*” privilegiado da educação, precisa ser democrática, interagindo com as condições de vida e com as aspirações das camadas populares, pois estas buscam na escola aquilo que têm dificuldade de encontrar em outras instâncias e/ou que não as encontrariam se não passassem pela educação escolar.

Assim, quem mais necessita da escola são aqueles que não dispõem de condições materiais proporcionadoras do domínio de conhecimentos e de habilidades intelectuais, de atitudes, normas e valores necessários para participar como membros solidários e democráticos numa sociedade postuladora destas características. Aqui, situam-se com clareza os jovens e adultos trabalhadores, com pouca ou nenhuma escolaridade, assim como as crianças integrantes do contingente daqueles que estão abaixo da linha de pobreza. Este contingente, oficialmente ultrapassa 35 milhões de habitantes e 32 milhões de analfabetos, segundo o Censo do IBGE, de 1991. Para o Censo Educacional do INEP, de 1999, o número de analfabetos atinge 15,9 milhões de brasileiros entre 15 e 60 anos.

Esses dados oficiais precisam ser observados com mais rigor, embora outras fontes indiquem números superiores, arrolados anteriormente. Ainda que considerando os dados oficiais como “*retratos*” fiéis da realidade, eles são suficientemente altos para que se possa exigir a adoção imediata de uma política

pública para a educação. Uma política que esteja baseada nos pressupostos de uma necessária educação democrática, possibilitadora da superação de problemas crônicos da sociedade brasileira como o analfabetismo, a exclusão escolar, a repetência massiva, a inadequação curricular, a má formação docente e, conseqüentemente, discente.

Educação democrática é o que se está denominando de Educação Popular e permanente, no sentido próprio de popular e de permanência. Isto é, aquilo que constitui direito de cada um e que tem continuidade e perdura por toda a vida, demonstrando que o que foi apreendido, necessariamente precisa ser aplicado e difundido em múltiplas situações e, em se tratando de Educação de Jovens e Adultos nas múltiplas funções características do avanço científico e tecnológico.

**B. A questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil hoje: as implicações da globalização nos aspectos legais da educação profissional e no Plano Nacional de Educação as propostas do Estado, do empresariado e o que teorias e práticas revelam**

Este tópico expõe a situação da Educação de Jovens e Adultos no momento presente da história da educação e da sociedade brasileiras, buscando analisar a legislação e as propostas atuais para a área face às realidades decorrentes da nova ordem mundial.

Os dados oficiais, divulgados em 1999, de acordo com o Censo do IBGE de 1996, demonstram que o Brasil tem cerca de 20 milhões de jovens e adultos analfabetos, ou seja 18,06% da população com 15 anos ou mais. Esses dados são referendados pelo documento publicado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. São exatamente 19.417.498 pessoas, sendo 14.018.249 totalmente analfabetas; 1.226.307 com menos de um ano de instrução,

4.172.942 possuem escolarização inferior a três anos e 34.662.054 pessoas têm menos de quatro anos de instrução escolar.

Se forem considerados os oito anos de escolaridade mínima, previstos pela Constituição de 1988, tem-se 70.744.635 brasileiros com mais de 15 anos num percentual de 65,79% das pessoas nesta faixa etária que não chegaram a oitava série do ensino fundamental. Estes dados oficiais coincidem e até ultrapassam o número absoluto de mais de 60 milhões de brasileiros semi-alfabetizados.

Os números são tão eloqüentes em si mesmos que, por si só, já seriam elementos suficientes para a adoção de uma séria política de educação, especialmente para jovens e adultos trabalhadores.

Não se pode desconsiderar as raízes históricas do Brasil e de seu sistema educacional. Entretanto, a realidade brasileira a partir dos anos 70 e, principalmente nesta última década, tem se configurado bastante diferente. O Brasil constitui a “oitava ou nona economia do planeta”; conta com uma população de mais de 160 milhões de habitantes; a moeda, por quase cinco anos, esteve “valorizada” como o dólar; surgiram novos aportes teóricos em relação à educação, à ciência política e à economia; desenvolveram-se novas tecnologias e novas práticas políticas e pedagógicas passaram a ser exercitadas.

Apesar dessa nova configuração sócio-econômica mundial, a situação educacional da população brasileira é uma das piores do mundo. É grande o índice de analfabetismo; o número absoluto de analfabetos cresce conforme a taxa de crescimento vegetativo da população; mantém-se a elitização do ensino; a evasão escolar não diminui e o Estado, cada vez mais, tenta desobrigar-se da educação escolar.

Aliado a isso, vivencia-se o processo de globalização como um novo fator que contribui e altera o escopo das políticas públicas. Introduziu-se a

expansão do consumo com o rebaixamento dos salários, a importação desenfreada de produtos do Oriente, sob a tutela do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, entre outras práticas exercidas sob a sombra da globalização. No entanto, a pobreza aumenta e o número de analfabetos cresce na mesma proporção da “*miserabilidade*” da população brasileira

Convém lembrar que o conceito de globalização, aqui, implica num movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica de “sociedade” como um sistema bem definido e limitado, devendo ser substituída, segundo Giddens (1990, p.69),

*“... por um ponto de partida que se concentra em analisar como a vida social é ordenada através do tempo e do espaço - na problemática do distanciamento tempo-espaço. A estrutura conceitual do distanciamento tempo-espaço dirige nossa atenção às complexas relações entre envolvimentos locais (circunstâncias de co-presença) e interação através da distância (as conexões de presença e ausência) ... relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente 'alongadas'. A globalização se refere a este processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo”.*

Sobre isto, é importante apresentar uma tendência estrutural no mundo globalizado, que consiste na diminuição do papel do Estado na educação e em outras áreas sociais, substituindo-o por interesses do grande capital, “*travestidos*” em mercado. Essa intervenção crescente do grande capital ocorre de maneira direta através de intelectuais orgânicos coletivos de sistemas, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Ao fazer uma revisão de sua política educativa global, publicada em 1995, o Banco Mundial, através dos seus “*missionários*”, formulou novamente,

com “*louvável clareza, o seu credo*”. De acordo com o documento, o objetivo do Banco Mundial consiste em gerar crescimento econômico e reduzir a pobreza, mediante o uso produtivo da força de trabalho. Assim, a Educação é necessária para alcançar as metas previstas, o que coloca a reforma da educação como um importante complemento das reformas econômicas.

Nesse sentido, numa sociedade globalizada, a grande tarefa dos reformadores da educação, segundo Dietrich (1999, p.192), é:

*“... criar um trabalhador adaptável que - igual ao adaptador elétrico universal - se encaixe em qualquer ‘tomada’ empresarial regional, sem causar problemas na geração de lucros ... desse modo, a utopia reacionária do Capital aproxima-se de seu objetivo totalitário de converter o **homo sapiens** em **capital humano**. Sem querer, reabilita enfaticamente o teórico e político Karl Marx - depois do ‘fim’ do Marxismo - agregando à categoria de Capital Variável um novo significado. Ironias da história mundial, perante as quais nem os mandarins culturais do Capital global se encontram a salvo”.*

A rápida transformação da base econômico-tecnológica, da indústria do conhecimento e das reformas econômicas, criou a possibilidade do chamado crescimento econômico sustentado, com freqüentes mudanças de trabalho para os indivíduos. Assim, é possível depreender o porquê das duas prioridades centrais no processo educativo, expressas pelo Banco Mundial: “... *satisfazer a crescente demanda das economias por trabalhadores flexíveis, bem como apoiar a permanente expansão do saber*” (Banco Mundial, 1995, p.1 e 154).

A afirmação de Dietrich (op. cit.), vem convalidar uma preocupação que já era expressa por Apple (1989) na metade da década de 80, ou seja, o processo de desqualificação e requalificação dos trabalhadores para atendimento aos interesses do mercado. Esse processo ocorre com a participação da educação escolar e

hoje, mais especificamente, pela proposta de educação profissional que se pretende instalar.

É fácil notar essa tendência no estágio atual da educação profissional, no Brasil, tendo em vista o processo de globalização e as próprias decisões do Banco Mundial sobre a educação nos “países emergentes” e subdesenvolvidos. Basta ler com alguma atenção os dispositivos da Portaria 646 de 14 de maio de 1997, destacando-se o Artigo 7º, onde se lê:

*“a oferta de cursos de nível técnico e de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros”.*

A tendência de desqualificação e requalificação da mão-de-obra, no Brasil, é demonstrada também no documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI) de 1993 que, ao que parece, pelo menos influenciou a elaboração do artigo 7º da Portaria acima citada.

No caso da CNI, evidenciam-se as preocupações com a “formação” de uma mão-de-obra “... qualificada obtida de forma mais flexível, atendendo com maior rapidez às necessidades do mercado para àqueles que realmente sejam necessários e demandados no momento” (CNI, 1993, p.18).

Ainda na Portaria 646/97, do MEC, lê-se claramente, em seu artigo 9º, que as instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação com a Secretaria de Educação Tecnológica (SEMTEC) e com órgãos de desenvolvimento dos Estados e Municípios,

*“...mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:*

*I - identificação de novos perfis de profissionais pelos setores produtivos:*

*II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos”.*

Observa-se, dessa maneira, a forte influência que o setor empresarial, chamado de produtivo, tem exercido até na elaboração de diplomas legais, normatizadores do sistema de ensino.

Ainda em relação a este tema, convém lembrar que o sistema capitalista, notadamente, o de capitalismo tardio como o do Brasil, tem gerado um desenvolvimento desigual e combinado, onde formas “primitivas” de exploração e exclusão têm se misturado a novas formas de exploração.

Propostas de “*educação para todos e de qualidade*”, como as que propõe a CNI, esbarram no limitador que é o mercado, incapaz de resolver as demandas geradas pela própria sociedade capitalista e/ou de superar as contradições que ela mesma produz. Poderia ser o mercado o regulador do sistema educacional? Deveria a educação pública organizar-se a partir da lógica do mercado? É possível pensar-se em educação neutra? Estas são algumas questões que precisam ser respondidas pelos responsáveis pela elaboração da política educacional.

Em documento orientador do debate sobre o Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos é vista como segue:

*“Embora a participação do Poder Público seja indispensável na formulação e condução dessa estratégia, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, particularmente dos setores produtivos, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, mais ainda, logrará universalizar, pelo menos para a população economicamente ativa, uma formação equivalente às quatro séries do ensino fundamental. Assim as metas que se seguem,*

*imprescindíveis à construção de cidadania no País, requerem responsabilidade partilhada entre a sociedade, a União, os Estados e os Municípios” (MEC ; INEP, 1997).*

Nota-se, pelo exposto, que a responsabilidade do Estado (Governo Central) está deslocando-se, cada vez mais, para um plano secundário. O Poder Público Federal encarrega-se da coordenação dos processos de planejamento e de supervisão, delegando ao setor privado, às ONGs e aos Municípios, via de regra com graves problemas orçamentários, a tarefa de execução. Dessa forma, simultaneamente, vem abrindo o caminho para privatizar-se a Educação de Adultos.

Cabe salientar a impossibilidade de manifestar-se contrário à participação de quaisquer setores na definição e implementação de políticas públicas de educação. No entanto, não é possível entender participação como total ingerência, constatada pela simples comparação entre o pensamento expresso da CNI e o que está legislado.

A racionalidade e a lógica que presidem a preocupação da CNI, relegam um papel secundário à educação geral, entrando em conflito com a lógica do sistema de formação/educação. É preciso ter claro que a educação não pode ser construída somente a partir dos anseios do setor produtivo. A educação geral deve pautar-se, fundamentalmente, na realidade sócio-cultural e política tanto quanto na econômica, privilegiando o acesso a todos os bens culturais e serviços existentes, o que constitui sua característica essencial e sua função precípua.

De posse desse domínio, crianças, jovens, adultos e trabalhadores em geral, poderão decidir qual a qualificação desejada e necessária à legítima profissionalização e ao exercício da cidadania democrática.

A globalização é definida por Giddens (op. cit.) como a intensificação de relações sociais em nível mundial, ligando localidades muito distantes de modo que fatos locais são modelados por outros que ocorrem a milhares

de quilômetros de distância e vice-versa. Diz o autor que “... *acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam.* (1990, p.70). Assim, as modificações que possam ocorrer num dado local são parte do processo de globalização, sejam elas de caráter político ou cultural.

As características da chamada modernidade, que resultam na compreensão de distâncias e de escalas temporais, situam-se entre os mais importantes aspectos da globalização, tendo efeitos sobre as identidades culturais e sobre as políticas internas. Essas características têm fundamentado tanto o pensamento da CNI quanto o dos técnicos da SEMTEC, quando da elaboração de projetos educacionais.

A relação tempo-espaço é coordenada básica em qualquer sistema de representação, seja no plano político, econômico, social ou cultural. No caso da educação, esta relação típica da modernidade, envolve tanto o acesso de todos à escolarização quanto a permanência e o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que superem o simples ler, escrever e contar por crianças, jovens e, especialmente, por adultos, com vistas à construção da cidadania. Enquanto estudantes-cidadãos, cabem a eles o acesso à escola e o domínio do conhecimento, incluindo as novas tecnologias que constituem exigências tanto da globalização quanto da própria sobrevivência humana.

É, portanto, necessário considerar as relações desse estudante com o mundo social, político, cultural e econômico em suas dimensões próximas e distantes, tendo em vista as possibilidades de comunicação trazidas pelo avanço tecnológico. Diz textualmente Freire (1999, p. 29) que “... *a educação popular, praticando-se num tempo-espaço de possibilidade, por sujeitos conscientes ou virando conscientes disto, não possa prescindir do sonho*”. E o sonho possível e necessário nesta circunstância é o de não se aceitar a posição de neutralidade política que se quer impor tanto à Educação de Jovens e Adultos, mais amplamente considerada quanto à educação profissional.

Esses aspectos, associados às necessidades por eles gerados, constituem elementos essenciais a serem considerados para a consecução de efetivas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para a viabilização e garantia do acesso à educação, geral e profissional, àqueles que, sistematicamente, estão sendo colocados à margem do legítimo conceito e conseqüente exercício da cidadania.

A política atual de educação profissional prevê a separação entre a formação básica/ensino regular (de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico) e a formação profissional, supondo uma ruptura entre o saber acadêmico (por não considerá-lo prático) e o tecnológico. Tal proposta parece não reconhecer o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes paralelas: uma para “*acadêmicos*” e outra para “*trabalhadores*”, ao melhor estilo taylorista, separando dirigentes de técnicos, concepção que, hoje, está completamente superada pelo próprio capitalismo.

Pretende, por conseguinte, um retorno aos anos 40, desconhecendo ainda que a valorização de bens públicos, como a educação, só ocorre no contexto do capitalismo maduro, como bens essenciais, pois a população os considera de primeira necessidade e sem eles “... *o cidadão terá enormes dificuldades em se viabilizar no mercado de trabalho*”, diz Avelar (1996, p.44). Esta não é a situação do capitalismo periférico, especialmente no caso brasileiro, onde persiste e predomina a exploração da denominada “*mais valia absoluta*”.

Essa política para a educação profissional é colocada como alternativa à educação básica. É uma maneira de não enfrentamento do fracasso escolar decorrente da baixa qualidade de ensino, das precárias condições de trabalho e de formação do professor, em função da crescente falta de compromisso do Estado com o seu financiamento.

Desse modo, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) mantenha a articulação e a equivalência entre as modalidades de educação escolar, evidenciam-se as contradições entre a Lei Darcy Ribeiro (LDB) e o Projeto de Lei 1603/96 (origem do Decreto 2208/97) que, ao normatizar a educação profissional, como coloca Kuenzer (1997) define a criação de uma rede específica para a educação profissional articulada ao denominado *ensino regular*. Mas articulação não tem significado de integração e, tampouco, assegura equivalência de estudos.

Pelo Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, regulamentador do parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, é possível notar a tentativa de desfazer a contradição acima apontada. No entanto, a contradição é explicitada no artigo 2º do mesmo Decreto ao preceituar que:

*“A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.* (grifos do autor)

Quanto aos objetivos, a educação profissional propõe-se, como está expresso no Inciso I do Artigo 1º do Decreto 2208/97 que regulamenta o parágrafo 2º e os Artigos 39 a 42 da Lei 9394/96:

*“promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas”.*

Põe, entretanto, em patamares diferentes o ensino regular e a educação profissional, o que pode predizer uma **irregularidade** ou **excepcionalidade** dessa mesma educação profissional, ao mesmo tempo em que desconhece os anseios daqueles que seriam os seus efetivos beneficiários.

Tanto o Projeto de Lei 1603/96 que fundamentou a regulamentação da educação profissional quanto o Decreto 2208/97 que a regulamentou, basearam-se em pressupostos e princípios determinados pelo Banco Mundial (op.cit.) que condicionam os financiamentos para o desenvolvimento sustentado com equidade social para os países em crise, ou seja, pobres.

Os pressupostos do Banco Mundial, que prevêm cursos curtos, participação dos estudantes no custeio do ensino, financiamento por ex-alunos, estímulo à participação de empresários na gestão da escola, etc., entram em rota de colisão não somente com a Lei 9394/96 mas, também, com os preceitos da Constituição de 1988, cujos diplomas legais estabelecem o dever do Estado e a gratuidade do ensino em instituições públicas, além de desconsiderar os interesses populares.

Ainda na legislação vigente sobre a Educação de Jovens e Adultos é possível notar a tendência em colocar esta modalidade de educação em um nível inferior, de segunda classe mesmo. Apesar da LDB manter uma seção para a Educação de Jovens e Adultos, o texto produzido pelo Legislativo reflete as contradições que permearam as negociações e as pressões originárias de diferentes interesses.

Um primeiro aspecto desses interesses contraditórios é o fato de a LDB não dedicar nenhum artigo ao problema do analfabetismo. Isto tem suas bases na supressão do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, abrindo caminho para que a LDB fizesse “*vistas grossas*” para o enorme contingente de jovens e adultos que não possuem o domínio da leitura, da escrita e das mais elementares operações aritméticas.

No texto da nova legislação sobre a educação brasileira nada foi dito sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos diferentes

níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se, até mesmo, os compromissos firmados no “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993.

Quando da tramitação da LDB, foi retirado do texto do Projeto de Lei Complementar nº 1258/88 o Inciso VII, que buscava garantir uma nova concepção para a Educação de Jovens e Adultos. O Inciso VII consistia na tentativa de superar a concepção de educação supletiva, voltada para a pura reposição do ensino fundamental regular. O que se pretendia com a manutenção daquele Inciso era vincular, cada vez mais, a educação escolar ao mundo do trabalho. Isto viria possibilitar um tratamento próprio para a Educação de Jovens e Adultos.

Ao tempo em que ocorre essa (des)legitimação da Educação de Jovens e Adultos como política pública, o que se tem observado é uma onda ascendente de programas compensatórios, tanto no campo da filantropia, quanto no das políticas das empresas. A exemplo, podem ser citados os programas “*Alfabetização Solidária*”, “*Gente que Faz*”, “*Tele Sala*” e agora o “*Telecurso 2000*”, entre outros, pretendendo-se que

*“... a boa vontade, unida a uma boa dose de caridade, são suficientes para que a sociedade civil organizada e as políticas compensatórias do Estado, por si só, se responsabilizem pelas mazelas do mercado: é este o sentido, afinal, dos programas no chão da fábrica e nos canteiros de obras ... reafirmam a idéia comum de orientação das políticas recentes de transformar direitos sociais universais em políticas compensatórias...”*  
(Haddad, 1997a, p. 121).

A Educação de Jovens e Adultos é um processo, necessariamente, perpassado pela relação educação e trabalho. Não é possível entender que “*projetos*” compensatórios, como os arrolados anteriormente, possam constituir essa relação. Uma educação profissional precisa estar colada a uma formação geral de tal maneira que, juntas, possibilitem ao aluno trabalhador movimentar-se em todas as

fases da produção. Precisa, ainda, preparar-se para participar e interferir nas decisões da produção e, por consequência, superar sua condição de trabalhador atomizado.

No caso do *Telecurso 2000* observa-se que ele tem negado as contradições existentes no mundo do trabalho, pois aponta para um “projeto” educacional que se centra nos interesses e nas necessidades da empresa, desconhecendo os interesses e as necessidades de seus trabalhadores. Desse modo, o que o *Telecurso 2000* tem desenvolvido é um processo de adequação funcional da educação e de qualificação profissional às necessidades da empresa, diz Rodrigues (1998).

A Educação de Jovens e Adultos carece, pois, de uma política pública que viabilize uma sólida formação geral e uma consistente educação profissional. Uma política desse tipo torna-se necessária face às exigências da contemporaneidade, permeada por uma contínua transformação dos processos produtivos. A definição e implementação de uma política para a Educação de Jovens e Adultos reveste-se de muito maior importância se forem considerados os índices de desescolarização que, segundo o MEC, atingem o percentual de 20% da população, conforme o IBGE e a UNESCO estão em torno de 29% e que, de acordo com estudos de instituições não-governamentais e trabalhos acadêmicos, chegam a mais de um terço da população com mais de 15 anos, ou seja, cerca de 50 milhões de brasileiros, conforme Haddad (1994).

A Educação de Adultos ou de Jovens e Adultos não pode continuar a ser tratada, puramente, através de “campanhas” ou “programas” pouco ou não-institucionalizados. Não pode ser transferida para a esfera empresarial como pretende o Projeto de Lei 1603/96, nem como pura e simples educação repositória que tem como princípio dar aos alunos condições escolares das quais não pode se beneficiar no seu tempo de infância. Tal princípio diz oportunizar a integração do jovem e do adulto à carreira escolar que lhe foi sonhada quer por condições econômicas, sociais ou culturais da família, quer por falhas qualitativas ou das

condições do sistema escolar destinado às crianças, de acordo com Aguiar & Schulz (1992).

Salienta Lovisolo (op. cit.), que essa dimensão repositória de educação é meramente instrumental. Não comporta a definição de objetivos educacionais e, desse modo, não possibilita nenhuma forma de mudança social, nem alguma tomada de consciência por parte dos jovens e adultos. Um processo puramente repositório reforça conceitos de preconceitos, de autoridade, de tradição de dominação das camadas populares. Uma educação desse tipo estará sempre a serviço de interesses orientados pela lógica economicista do custo-benefício, afastando jovens e adultos, ditos defasados, da educação regular.

A justificativa encontrada para manter a Educação de Jovens e Adultos como reposição do tempo perdido, segue orientações de economistas do Banco Mundial, ao defenderem que este ensino é menos custoso, possibilitando ao Estado fazer escolhas na distribuição dos recursos para a educação. Pelo que se vê, a preocupação na adoção de políticas educacionais compatibiliza-se com as questões de ordem econômico-financeira, colocando de lado o problema maior que é a qualidade da educação e o que possa resultar dessa mesma qualidade, no caso uma sólida formação para o exercício da cidadania e para a própria compreensão das demandas originadas pelo avanço tecnológico.

Entretanto, a introdução e o desenvolvimento de novas tecnologias no setor produtivo não ocorrerão somente através da capacidade de aporte financeiro da empresa, exigem também trabalhadores amplamente qualificados para responder às demandas dessas novas tecnologias. É preciso entender a qualificação desses trabalhadores a partir da sólida formação profissional, assentada no domínio, mais vasto possível, do conhecimento que a história vem acumulando e que inerentes a todo e qualquer cidadão, especialmente no contexto da nova ordem mundial.

A definição, implantação e implementação de uma política pública de educação precisa incluir a qualificação de docentes, através dos serviços das universidades, seja em nível de graduação ou de pós-graduação ou mesmo de extensão. Isto não é proposta meritocrática, pois se sabe que a educação permanente ou continuada não estão restritas ao ensino das séries iniciais da educação fundamental. Pelo contrário, ao ser permanente e continuada, aplica-se a todo e qualquer indivíduo ao longo de sua vida. É um processo contínuo de capacitação às mais variadas funções que o ser humano possa exercer na sociedade.

Esses pressupostos relativos à necessidade de educação continuada deveriam ser considerados na organização do Sistema de Educação Profissional, até pelo fato de voltar-se diretamente para uma clientela jovem e adulta, constituída por trabalhadores e por aqueles que buscam inserção no mercado de trabalho. No entanto, o que aconteceu foi a organização de um Sistema de Educação Profissional por fora do sistema educacional como estava explicitado no Projeto de Lei 1603/96, tendo sido referendado tanto pelo Decreto 2208/97 quanto pela Portaria 646/97.

A perspectiva assumida pela atual política federal para a educação profissional não serve às demandas da classe trabalhadora, que necessita e exige ensino profissional aliado a uma sólida formação geral. Tampouco serve aos interesses do capital, que tem muito mais clareza do que o próprio Ministério da Educação e do Desporto sobre as necessidades de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos atrasada de superação do modelo taylorista.

De acordo com Kuenzer (1997), a lógica embutida nessa proposta é a de simples redução de custos através de uma possível aproximação do mercado que exigiria cursos curtos, acentuando a falta de compromisso do Estado com o financiamento da educação pública, repassando recursos públicos para o setor privado, incentivando as empresas a assumirem as funções estatais relativas à educação dos trabalhadores, tanto a profissional quanto a básica. Desse modo, o

“*Sistema de Educação Profissional*” estaria fomentando a privatização propriamente dita.

A proposta de educação profissional, regulamentada pelo Governo Federal, diz que ela constitui uma modalidade não formal e possui duração variável compatível com a “*complexidade tecnológica do trabalho e com o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular*”. (Decreto 2208/97, Art. 4º). Fica evidente, por esta disposição legal, que o ensino profissional, além de situar-se fora do sistema educacional, configura-se como mais uma aplicação da concepção inerente ao processo de educação compensatória. Agora não mais uma reposição de “*tempo perdido*” na aquisição de conhecimentos gerais, mas uma reposição de “*conhecimentos*” oriundos do processo de desqualificação para a requalificação e a reprofissionalização necessárias aos interesses do mercado.

Sabe-se claramente que a educação supletiva ou repositória está ligada à crença de que o normal é educar crianças, efetivamente ligada a uma relação de ensino entre gerações. A Educação de Jovens e Adultos em classes de alfabetização, de pós-alfabetização, de ensino supletivo e, hoje, no “*Sistema de Educação Profissional*” estão fortemente marcados por essa concepção.

Baseando-se nessa concepção, a Educação de Jovens e Adultos não faria sentido, pois todo o processo sofreria a falta de legitimidade que fundamenta uma relação pedagógica entre pessoas de uma mesma geração. Dessa forma, esses jovens e adultos apenas seriam treinados, nunca educados no sentido amplo e próprio do termo educação. O treinamento é próprio para o desempenho de tarefas e/ou funções previamente definidas por quem detém o controle do processo de produção. Desse modo, se o mercado estiver a exigir torneiros mecânicos, assim os jovens e adultos que o demandam, serão “*qualificados*”, isto treinados para o desempenho daquela função. Mas se a exigência for de capacitação de mão-de-obra para funções que requeiram outros conhecimentos, além do prático, torna-se evidente a ineficiência do “*Sistema de Educação Profissional*”.

Com base na crença de que o normal é educar crianças e não adultos, é necessário lembrar, na íntegra, a declaração do então Ministro da Educação, José Goldemberg, quando questionado sobre a política de seu Ministério para a Educação de Jovens e Adultos:

*“O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo”* (Jornal do Commercio, 12 out. 1991 In: Haddad ; Di Pierro, 1994).

Contrapondo-se ao pronunciamento do professor Goldemberg e ao suposto de uma educação repositória ou compensatória, note-se o comentário feito por Haddad (1997b) ao projeto do governo Fernando Henrique Cardoso para a Educação de Jovens e Adultos:

*“... o Ministro da Educação deixou de tratar a educação de adultos como um direito mais amplo e passou a tratá-la como uma educação de segunda classe. Hoje quem faz alfabetização é o Comunidade Solidária, que é mais um espaço de política compensatória do que propriamente um espaço universal. Houve uma mudança que nasceu a partir de 1988. Apesar de a Constituição ter assegurado o direito de a educação de adultos ser entendida como um direito de todos, de 88 para cá, ela vem perdendo o seu ‘status’ de universal”* (Folha de São Paulo, 05 maio 1997).

São dois depoimentos diferentes, em épocas diferentes, mas que explicitam a condição a qual foi submetida a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Estes dois depoimentos circunscrevem a Educação de Jovens e Adultos como educação para um tipo de homem, para uma classe social desprotegida, desprivilegiada e, por consequência, como uma “*educação desumanizadora*” que mantém a

submissão. Assim, a educação em geral e a Educação de Jovens e Adultos, em particular, necessitam ser compreendidas no contexto do conflito de classes. Diz Sarup (1980) que a educação, no capitalismo, possui poderes sobre e acima do homem.

Na mesma linha de raciocínio do Ministro Goldemberg, pode-se observar uma tendência de pensamento. Cláudio de Moura Castro, à época Consultor do Banco Mundial, quando perguntado sobre o que fazer com a Educação de Jovens e Adultos, assim expressou-se:

*“Isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais ... que não podem ser reproduzidas no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básico passe a funcionar”* (Veja, 05 maio 1993 In: Haddad ; Di Pierro, 1994).

Evidenciando essa tendência de pensamento, o pesquisador do IPEA, Sérgio Costa Ribeiro, declarou que *“... alfabetizar adultos é um suicídio econômico: um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação”* (Veja, 23 jun. 1993 In: Haddad; Di Pierro, 1994).

Essas declarações manifestam uma contradição que pode ser considerada não-antagônica, pois ninguém desconhece a necessidade de escolarização infantil. Tendo em vista a realidade educacional brasileira, com esses índices alarmantes de analfabetismo e/ou de *“semi-escolarização”*, como reconhecia o próprio “Plano Decenal de Educação para Todos”, há uma imperiosidade na atenção à Educação de Jovens e Adultos.

Aquilo que foi chamado de contradição não-antagônica, refere-se ao fato de que, ao reconhecer-se a importância da educação de adultos e de jovens trabalhadores, não se está relegando um papel secundário à priorização da educação

infantil. Ao alfabetizar-se adultos e jovens trabalhadores com mais de quinze anos, estar-se-ia concorrendo para não aumentar, nas décadas seguintes, o número de adultos, de jovens e, até mesmo, de crianças analfabetos.

Considerando-se apenas o índice de crescimento vegetativo da população brasileira (em torno de 2% ao ano), é possível afirmar-se que a meta do Plano Decenal para a Educação de Jovens e Adultos, situados na faixa de 15 a 29 anos (*“oferecer educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados”*), em dez anos (no período de 1994 a 2003), seria estatisticamente inócua, ao manter e/ou ampliar as taxas de analfabetismo ou mesmo de subescolarização.

Se fosse proporcionada educação escolar de quatro séries para 8,3 milhões de jovens e adultos num contingente de 30 milhões de analfabetos, num espaço de tempo de dez anos, o que significa 20% da população brasileira, ao final de dez anos existiriam outros 7,3 milhões de analfabetos. Pelos cálculos, o número absoluto de analfabetos em 2003 seria de 27,3 milhões. Já decorreram mais de seis anos da proposição da meta e os dados oficiais (da Câmara dos Deputados, coletados junto ao IBGE) dão conta da existência de 29,3 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Logo, a tendência é de estagnação no número absoluto, sem considerar-se os subescolarizados.

Uma das decisões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi a de delegar à União competência para *“elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”*. Em meados de 1997, o Ministério da Educação e do Desporto divulgou um documento inicial, denominado *“Plano Nacional de Educação: proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos”*.

Alegando escassez de tempo e de recursos e a rigidez dos prazos, o documento do MEC explicitava a necessidade de aproveitar-se a experiência

de “mobilização” feita para a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos”, onde havia “... ocorrido um amplo processo de consultas e debates”. No primeiro tópico, o documento reproduzia as disposições legais relativas ao PNE que estão expressas na Constituição Federal, na LDB e na Lei 9131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Para a realização do trabalho estavam previstas reuniões, consultas ao CNE, ao CONSED e à UNDIME. A elaboração final ficou sob responsabilidade do INEP, mediante consultas prévias ao CNE, à Secretaria de Educação Fundamental (SEF), à Secretaria de Ensino Superior (SESu) e à Secretaria de Educação Especial (SEE), além de outros órgãos internos do MEC. O Plano deveria estar pronto em dezembro de 1997.

Em dezembro de 1997, o Governo Federal lançou um documento que deveria constituir a política educacional brasileira. Era, finalmente, o projeto do Plano Nacional de Educação a ser enviado ao Congresso Nacional, através da Câmara dos Deputados. Esse projeto estabelecia, à página 36, duas metas principais para a Educação de Jovens e Adultos:

- “a) elaborar, no prazo de um ano, documento que defina parâmetros de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos;*
- b) organizar subsistema de informações estatísticas e de avaliação da política e dos resultados da educação de jovens e adultos”.*

Essas duas metas, que se desdobram em outras vinte, passarão a constituir a política nacional para a Educação de Jovens e Adultos, após a aprovação do PNE (ver Anexos 3 e 4).

Uma análise das duas metas principais, deixa absolutamente claro que o papel do Ministério da Educação e do Desporto é apenas o de elaboração de documentos, formulação de diretrizes e organização de sistema de informações,

mantendo-se, desse modo, a responsabilidade da União em legislar supletivamente sobre educação, no caso, sobre a Educação de Jovens e Adultos. No projeto do Plano Nacional de Educação não aparece, efetivamente, a definição de uma política educacional.

Pelo que se vê, as demais metas, que se referiam à Educação de Jovens e Adultos, são de responsabilidade dos Estados e Municípios e seis das vinte metas supõem a colaboração da União no que diz respeito ao *asseguramento* das condições para a formação de agentes de educação. As outras são *programas* que o MEC já vem desenvolvendo e negociando com os empregadores, a doação de material didático e equipamentos de informática.

Em fevereiro de 1998, foi enviada ao Congresso Nacional uma nova versão do Plano Nacional de Educação, com um total de duzentas e quarenta e oito metas: trinta e três metas com *um asterisco* e oitenta e oito metas com *dois asteriscos*, o que significava segundo o próprio documento, a iniciativa da União para sua execução e da União com outros setores do governo ou com organizações não-governamentais, respectivamente.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos foram mantidas, no Projeto do PNE, vinte metas. Três metas seriam de iniciativa da União e outras três metas de execução da União com a colaboração com outros setores do governo ou com organizações não-governamentais. Isto mantém a política de contenção financeira do MEC que, de acordo com as investigações de Dermeval Saviani, situam-se:

*“... sob a égide da redução de custos traduzida na busca de eficiência sem novos investimentos, do mesmo modo que o Plano Decenal de Educação para Todos, com o qual se declara em continuidade, mas talvez de forma ainda mais acentuada, a proposta de Plano do MEC se revela um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação” (Saviani, 1998, p.91).*

Dentre as seis metas assinaladas com asteriscos, destacam-se as de números 3, 12 e 17, previstas para serem executadas em regime de colaboração da União com outros órgãos governamentais e não-governamentais.

O propósito da meta de número 3 era assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu apenas as quatro séries iniciais.

A meta 12 expressa a preocupação no aperfeiçoamento e ampliação do sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos. Por seu lado, a meta 17 propõe-se a incentivar as IES a oferecer cursos de extensão para o provimento das necessidades de educação continuada de adultos com ou sem formação anterior de nível superior. Estas metas deverão ser executadas também em regime de colaboração da União com outros setores governamentais e não-governamentais.

As metas 2, 5 e 11 dependem exclusivamente de iniciativa da União. A meta 2 pretende assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido esse nível de escolaridade, priorizando as faixas etárias mais jovens. A de número 5 visa o estabelecimento de um programa para produção e fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico para os cursos em nível de Ensino Fundamental para jovens e adultos, de modo a incentivar a generalização de programas de alfabetização e de ensino supletivo para jovens e adultos em escolas públicas, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e por baixa escolaridade.

É possível afirmar-se que cessa aí a responsabilidade da União com a execução da política para a Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito ao trabalho na ponta da questão crucial do analfabetismo ou da subescolarização. Daí em diante a responsabilidade da União é legislativa e supletiva ou repassada a outras

instituições, via de regra não-governamentais. As outras quatorze metas são procedimentos burocrático-administrativos, corroborando a afirmação de Anísio Teixeira, feita na década de 30, de que o Ministério da Educação ao invés de perder-se e absorver-se em processos administrativos, deveria ser “*a consciência nacional em educação*”.

Nas vinte metas para a Educação de Jovens e Adultos definidas pelo projeto do Plano Nacional de Educação, não se observa nenhuma que diga respeito ao financiamento dessa modalidade e, tampouco, indicam onde serão captados os recursos necessários à implementação das referidas metas. Pode-se, portanto, perceber que a lógica que presidiu toda a proposta do MEC para o PNE foi a da racionalidade financeira, sendo possível entender-se “... *por que o socorro aos bancos tem precedência sobre o socorro às escolas*” (Saviani, op. cit. p. 63). Racionalidade financeira significa liberar-se de compromisso com as políticas sociais, no caso, com a Educação de Jovens e Adultos?

A lógica da racionalidade financeira é explicada pela própria estrutura capitalista, que subordina as políticas sociais à política econômica. No momento presente, em que a estrutura econômica vem assumindo a forma do capitalismo financeiro, a racionalidade financeira começa a comandar as políticas em geral e, por conseqüência, as políticas sociais, originando uma abordagem caracterizada como neoliberal.

Para Azevedo (1997, p.17), quando se estuda a política educacional segundo categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão enquanto política pública, isto é, de total responsabilidade do Estado, é sempre questionada, sob a argumentação capciosa de muito investimento para pouco retorno efetivo. Assim, os problemas identificados como causas da crise dos sistemas educacionais, são tidos como partes pertinentes à própria crise que vem assolando a forma de regulação que, contemporaneamente, o Estado assumiu. Nessa dimensão, a política educacional, como outras políticas sociais, terá êxito desde que

esteja adequada, primordialmente, aos pressupostos da economia e das leis que regulam e regem os mercados.

Essa premissa não pode ser aplicada às políticas sociais, particularmente, às de educação, cuja execução devem ser de responsabilidade do Estado. Isto está definido no próprio preceito constitucional, expresso no Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, onde se lê que:

*“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”.*

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, o preceito anterior é reforçado à medida que, pelo Artigo 208, Inciso I, tem-se:

*“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; (... )”.* (grifos do autor)

O projeto do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 08 de dezembro de 1999, prevê como prioridades a *erradicação do analfabetismo e garantia de ensino a crianças de 7 a 14 anos*. Mais uma vez, observa-se a forma lacônica como vem sendo tratado um problema da maior importância. Nada mais é referido quanto aos mecanismos para cumprimento da *erradicação do analfabetismo* e parece excluir a garantia de ensino para aqueles que têm 15 anos ou mais.

Por outro lado, o documento *Plano Nacional de Educação: a proposta da sociedade brasileira* (II CONED, 1997) identificava o analfabetismo como a face mais perversa da problemática da educação brasileira. Para a proposta do

II CONED, o problema do analfabetismo é uma decorrência tanto da ineficiência e da inadequação do ensino quanto dos desequilíbrios sócio-históricos e estruturais da nossa sociedade. O documento salientava, ainda, a impossibilidade de oferecer educação para jovens e adultos analfabetos que se reduzisse á simples alfabetização, uma vez que esta não supre as necessidades de leitura e escrita no mundo contemporâneo.

Como se vê, na aprovação do projeto do PNE, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, parece não ter sido considerada a Proposta da Sociedade Brasileira para o Plano Nacional de Educação, elaborada no II Congresso Nacional de Educação (II CONED) em novembro de 1997. Nesta proposta estavam claramente expressas as diretrizes e as metas para a Educação de Jovens e Adultos, cujas diretrizes são transcritas a seguir:

*“A educação de jovens e adultos se coloca como prioridade social e dever do Estado, enquanto questão de justiça, direito à cidadania e necessidade nacional (grifos do autor).*

*O enfrentamento da erradicação do analfabetismo se fará, com financiamento do poder público, através de ampla mobilização nacional, que, em torno de uma unidade de princípios, respeite e preserve formas de organização e atuação social, diferenças culturais, ritmo e organização das comunidades em que o trabalho de alfabetização se realiza.*

*Os programas de erradicação do analfabetismo deverão contemplar, obrigatoriamente: domínio cognitivo do conhecimento da língua portuguesa e da reflexão crítica sobre sua utilização social; introdução à história, à matemática e às ciências, enquanto instrumentos de compreensão da realidade social e do mundo do trabalho, e de melhoria da qualidade de vida; desenvolvimento de ações culturais para todos; atenção especial aos portadores de deficiências e necessidades especiais.*

*O acesso ao ensino fundamental gratuito será garantido àqueles que não freqüentaram a escola na idade esperada, aí incluídos os alunos com necessidades educativas especiais, assegurando o poder público os recursos financeiros e materiais necessários e fiscalizando-se tais providências através de mecanismos de controle social.*

*O ensino noturno público e gratuito, regular ou supletivo, de nível fundamental e médio, financiado pelo poder público, será adequado, em cada etapa de escolarização, às necessidades do alunado, por meio de compatibilização de horários para alunos trabalhadores, de opções curriculares, programáticas e metodológicas significativas para os alunos, de distribuição harmônica do tempo, e de acesso a todos os recursos pedagógicos e culturais da escola.*

*O cumprimento estrito da Constituição Federal e da legislação trabalhista pertinente deve ter precedência e poder limitador sobre quaisquer ações dos empregadores, seja do setor privado seja do setor público, cerceadoras do direito dos/as trabalhadores/as à educação” (II CONED, 1997, p. 86-7).*

Ainda no documento do II CONED são listadas dezesseis metas para Educação de Jovens e Adultos. Dentre elas destacam-se:

*“ - Estabelecer, a partir de 1998, programas de erradicação do analfabetismo que atendam, inicialmente, num prazo de 5 anos, 10 milhões de pessoas, reduzindo-se ano a ano, até sua total erradicação, ao final de 10 anos.*

*- Alocar os recursos financeiros públicos necessários aos programas de erradicação do analfabetismo, tomando como referência o custo de R\$1.000,00 por aluno/ano, como amplamente justificado nos estudos que fundamentaram a seção Financiamento da Educação deste PNE.*

*- Realizar, no prazo de um ano, levantamento e avaliação de experiências populares em alfabetização de jovens e adultos, para que, a médio prazo (até cinco anos) elas sejam reproduzidas e/ou sirvam de referência para outras experiências, integradas ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.*

*- Estabelecer, no prazo de um ano, um programa intensivo de formação de professores alfabetizadores com universidades, ONGs, entidades sindicais, estudantis e acadêmicas, associações de moradores e outros setores organizados da sociedade civil, mantendo-se, como perspectiva de qualidade, a exigências de habilitação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental (modalidade normal do ensino médio).*

*- Atribuir aos Conselhos Sociais a coordenação, no respectivo Estado, do esforço nacional de mobilização para a alfabetização, estabelecendo as linhas gerais norteadoras, inclusive quanto ao programa de formação de professores alfabetizadores, e as normas para sua multiplicação nos Municípios.*

*- Incluir, a partir de 1998, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.*

*- Garantir, nos cinco primeiros anos do esforço nacional de erradicação do analfabetismo, o financiamento e incentivos fiscais federal e estaduais para a produção e divulgação de material didático e bibliográfico, como estratégia complementar de acesso ao conhecimento.*

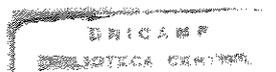
*- Garantir, em 5 anos, a conclusão de estudos equivalentes aos primeiros 4 anos do ensino fundamental a 50% da população que teve sua escolaridade interrompida e, em 10 anos, a conclusão de estudos equivalentes aos 8 anos do ensino fundamental a toda a população de 14 a 35 anos.*

*- Reestruturar, criar e fortalecer, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, setores com a incumbência de promover a erradicação do analfabetismo e a educação de jovens e adultos.*

*- Criar, em cinco anos, centros públicos de formação profissional para atender demandas específicas e permanentes de qualificação de jovens e adultos, empregados ou não.*

*- Incentivar a criação nas empresas públicas e privadas de programas permanentes de Educação de Jovens e Adultos para seus trabalhadores.*

*- Garantir nas instituições de ensino superior a oferta de cursos de extensão, para atender as necessidades de educação continuada de adultos, com ou sem formação superior” (II CONED, op. cit., p.87-9).*



Pelo exposto, é possível notar o esforço e a dedicação que setores, os mais variados, da sociedade têm desenvolvido para dar à Educação de Jovens e Adultos o lugar que, por direito, lhe é devido. Trata-se de uma prioridade nacional. Entretanto, como foi colocado anteriormente, a aprovação pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados do Projeto do Plano Nacional de Educação não considerou as principais diretrizes e metas da proposta organizada no II Congresso Nacional de Educação, realizado em Belo Horizonte, em 1997.

Dois anos após a realização do II CONED, em 8 de dezembro de 1999, o projeto do Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Após discussão nos Plenários da Câmara e do Senado foi, finalmente, levado à sanção presidencial em janeiro de 2001. No entanto, foram vetados itens relativos à elevação do montante de recursos que possibilitariam atingir metas relacionadas à luta contra o analfabetismo, entre outras. Este fato configura a dificuldade ou o desinteresse, por parte do Estado, em levar em conta as propostas da sociedade brasileira, consolidadas em documentos dos dois últimos CONEDs (1997 e 1999).

Ao analisar-se as metas do projeto do Plano Nacional de Educação, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos falou-se da inexistência de aspectos que contemplassem o financiamento da educação de jovens e adultos. O III Congresso Nacional de Educação, realizado em Porto Alegre de 2 a 5 de dezembro de 1999, mais uma vez chama a atenção para o problema<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A esse propósito vale transcrever matéria publicada no Diário Oficial de Porto Alegre de 07 de dezembro de 1999: *“O estabelecimento de uma política nacional de financiamento para a educação infantil e de adultos, além da definição de diretrizes para o setor, foi a principal reivindicação do III Congresso Nacional de Educação (CONED). As conclusões serão encaminhadas pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública que articulará em todo o país formas de luta para viabilizar as propostas. Embora estas modalidades de ensino estejam previstas na Constituição Federal de 1988 até hoje não foram atendidas pelo Governo Federal. De acordo com avaliação da SMEd, o FUNDEF só atende à Educação Fundamental, e mesmo assim de forma insuficiente. O financiamento da educação deveria representar, no mínimo, 7% do PIB do país, por recomendação da UNESCO. O Brasil, contudo, só investe 3%”.*

#### **CAPÍTULO IV. PRÁTICAS ESCOLARES E NOVAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FALA DOS ATORES E A EXPLICAÇÃO TEÓRICA**

As experiências realizadas em nível municipal, a partir de reivindicações do movimento comunitário, com as teorias da Educação Popular têm sido muito pouco ou nada consideradas como alternativas para a definição, a formulação e a execução de políticas públicas de educação, em geral e para a educação de jovens e adultos, em particular.

Essas práticas fundamentam-se num conceito de Educação Popular que objetiva a formação da consciência política, pela qual os indivíduos buscam compreender suas reais condições de vida, de modo a encaminharem alternativas de solução para seus problemas.

As propostas e as práticas de Educação de Jovens e Adultos, assentadas nos pressupostos da Educação Popular, objetivam uma maior união da comunidade e um conseqüente crescimento do grau de consciência, passando do nível ingênuo para o nível crítico. Observa-se que setores organizados do movimento social, vêm gerindo democraticamente a vida associativa como processo de aprendizagem de uma prática autogestionária, assumida como uma pedagogia do cotidiano. Entretanto, a Educação Popular não prescinde e nunca prescindiu da escolarização e da posse do conhecimento historicamente acumulado, já que isto representa uma condição essencial para a formação da cidadania.

Deve-se, portanto, entender pedagogia do cotidiano como as práticas pedagógicas próprias da vida social, onde as relações constituem processo de ensinar e aprender. Por conseguinte, a pedagogia do cotidiano consolida a Educação Popular. As práticas pedagógicas próprias da vida social estão presentes no trabalho educativo desenvolvido tanto por associações comunitárias, por outras experiências não-formais de educação, bem como por programas formais de Educação de Jovens e Adultos, como as experiências dos Municípios de Porto Alegre (Programa SEJA) e de Canoas, na Grande Porto Alegre (Programa VEJA) que, com orientações político-partidárias diferenciadas, perseguem o mesmo objetivo e atuam com semelhante fundamentação teórico-conceitual e metodológica.

O Programa SEJA, criado em 1989, configura-se como um processo de educação permanente, em nível de escolarização formal. É mantido pela Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre e busca contrapor-se às experiências históricas de *campanhas* que objetivavam erradicar o analfabetismo. Toda e qualquer *campanha* é planejada para um período determinado e a Educação de Jovens e Adultos, limitada à ação de *campanhas*, penaliza novamente aqueles que já foram excluídos da escola. Essa penalização ocorre porque a *campanha* estabelece como tempo para a alfabetização e/ou para a pós-alfabetização o tempo da *campanha* e não o tempo pedagogicamente necessário para cada aluno.

Explicitando a proposta do SEJA, enquanto processo formal de escolarização de caráter permanente, uma das Coordenadoras do Programa afirmou:

*“O SEJA rompe com a lógica de ‘campanhas’ e com a concepção de educação subjacente a ela. Tem assumido um conceito amplo de alfabetização e de pós-alfabetização, permeado pelas relações sócio-econômicas da nossa época e posicionando-se numa perspectiva classista dos trabalhadores, resultado de luta desenvolvida por esses mesmos trabalhadores para terem acesso ao conhecimento como elemento de construção da cidadania. Afirma-se como um programa de escolarização fundamental não-marginal no sistema*

*municipal de ensino, constituindo um dos projetos fundamentais da Secretaria, com os mesmos direitos dos demais” (D. A., Pós-Graduada em Educação de Adultos, membro da Coordenação do SEJA).*

O recrutamento de professores para o SEJA ocorre através de concurso público, exigindo habilitação na área, em contraposição às experiências do MOBRAL e da Fundação EDUCAR cujos professores eram monitores voluntários ou recrutados nas Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, sem formação/habilitação específicas, ou seja, não existiam quadros próprios. Documentos do SEJA atestam que todo professor, ao ingressar no Programa, participa de um *Seminário de Socialização* sobre os pressupostos teórico-metodológicos do projeto.

Segundo a Coordenadora do SEJA, a prática exercida pelo MOBRAL e pela Fundação EDUCAR terminava reproduzindo, no trabalho com adultos, a proposta educacional destinada às crianças com quem os professores já trabalhavam normalmente. Este fato pode ser debitado, além da inexistência de habilitação específica em Educação de Jovens e Adultos, à falta de compreensão, por parte do Poder Público e das instituições formadoras, sobre a necessidade de qualificação profissional própria para o exercício do trabalho educativo com alunos trabalhadores, jovens e/ou adultos.

As unidades de atendimento do SEJA são instaladas em espaços alternativos, ligados ao mundo do trabalho, às associações comunitárias, às igrejas e em escolas da rede municipal de ensino. Quando as unidades de atendimento estão situadas nas escolas, torna-se possível, segundo a Coordenação do Programa, a articulação das propostas desenvolvidas em sala de aula com o acesso a outros espaços que compõem a vida escolar, como bibliotecas, laboratórios, salas de vídeo e de atividades esportivas. Ao mesmo tempo, viabiliza-se o acesso aos sítios culturais da cidade, exigindo o retorno dessas visitas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, visando o enriquecimento do currículo escolar.

Uma professora do Programa informou que a interação existente entre as classes do SEJA e a chamada escola regular

*“... não é um elemento secundário. Está claro que as classes dominantes vivem a experiência escolar não somente no sentido da produção e aquisição de conhecimentos, mas principalmente promovendo a socialização entre seus membros, formando-os na lógica de sua classe pelas relações que estabelecem, inclusive na escola. Os trabalhadores também podem afirmar seus valores ideológicos de classe a partir da ocupação do espaço escolar desde que não estejam somente na escola mas desenvolvam seu projeto de educação nesta escola. Neste programa, os trabalhadores ocupam a escola não apenas formalmente, apropriam-se do seu espaço e do conhecimento produzido para organizarem-se e resistirem à opressão”. M. R., (Licenciada em Pedagogia, professora do SEJA).*

A concepção de educação, de aprendizagem e de currículo presentes no Programa SEJA, passam pela compreensão de que a aprendizagem é um processo interdisciplinar e de que o currículo é uma construção coletiva, num modo de produção cooperativo e de significância para os educandos.

A esse respeito, outra professora do Programa, assim manifestou-se:

*“O conhecimento é construído a partir da relação entre estudantes, entre estudantes e professores e com o objeto a ser conhecido. O processo de ensino-aprendizagem parte do conhecimento que o aluno tem, de suas experiências e ele problematiza o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, não o assimilando, mas recriando-o e reelaborando-o. O currículo é crítico, democrático e transformador. É representante da consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade. Por isso, os dois grandes aportes teóricos que sustentam a ação do SEJA são a Educação Popular e o Construtivismo Interacionista ...” (A. L. B., Licenciada em Pedagogia, professora do SEJA).*

O currículo do SEJA, segundo sua Coordenação, está organizado sob a forma de *Totalidades de Conhecimento* que têm por objetivo romper com as fragmentações do currículo tradicional:

*“Nessa concepção de currículo o compromisso é com a transformação da realidade através da construção do conhecimento, tendo por princípios a Educação Popular, a Interdisciplinaridade, o Construtivismo Interacionista e a Avaliação Emancipatória. Baseado nestes princípios, o conceito de totalidade foi elaborado coletivamente, apresentando uma estrutura curricular crítica, libertadora e transformadora”.*

Outro professor do SEJA, ao tempo em que afirma a importância da produção coletiva pelos professores nas diferentes unidades de atendimento, explicita no seguinte depoimento, o entendimento do que significa, para ele e para o Programa, a perspectiva emancipatória:

*“Em Educação de Jovens e Adultos permanecem as idéias de voluntariado ou de professor sem formação específica, de que o trabalho com adultos é de simples alfabetizar ou de que basta fazer igual ao que se faz com crianças ou, ainda, a idéia de que qualquer pessoa que saiba ler pode ser, automaticamente, um professor de jovens e adultos. A maioria dos professores do SEJA são formados em Licenciatura Plena em suas áreas de trabalho, muitos têm Cursos de Especialização e alguns são Mestres em Educação. Este fato leva ao desenvolvimento de outra prática na sala de aula e nos encontros para formação em serviço*

*Entretanto, acreditamos que o aprofundamento teórico é sempre importante e necessário. O trabalho de sala de aula precisa ser refletido teoricamente e o professor deve ser um pesquisador que se qualifica cada vez mais. Os professores apresentam, a cada três meses, relatórios que são o registro teórico de sua reflexão no cotidiano da sala de aula” (P. S. J., Licenciado em História, professor do SEJA).*

Um documento da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1997) diz que o caminho de reformulação, do necessário aprofundamento e do avanço do Programa SEJA nos diferentes locais é alimentado por um processo sistemático de reuniões semanais nos locais de trabalho, de reuniões regionais que abrangem vários locais, em cujas reuniões, uma vez em cada trimestre, ocorre a participação de alunos e as reuniões gerais, envolvendo todas as unidades de atendimento. Cada uma dessas atividades tem um conjunto de objetivos para atender a demanda que é feita pelo cotidiano, possuindo a característica da reflexão teórico-prática, objetivando a constante busca de qualidade do processo educativo.

Convém salientar que há uma dificuldade em constatar-se o quanto essas afirmações constituem, de fato, o real desenvolvimento da prática. No entanto, elas evidenciam a consciência e o conhecimento, por parte dos professores e da Coordenação do Programa, de que essas práticas educativas são aquelas que atendem às formulações teóricas sobre Educação Popular e Educação de Adultos. É possível comprovar-se esta afirmação tendo como parâmetro as experiências anteriores a 1964, como por exemplo, as do Movimento de Cultura Popular, do Recife e as do Centro de Cultura Popular.

Outra experiência de escolarização de jovens e adultos que também vem superando a sistemática das campanhas temporárias é a do Programa VEJA. Este Programa é mantido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Canoas, através da Seção de Educação Básica para Jovens e Adultos (SEBJA), coordenada por três Supervisoras de Educação.

O Programa VEJA foi instituído em 1991. Em 1992, recebeu aprovação do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, através do Parecer 208/92. Constitui-se de três etapas. Na primeira etapa é realizado o trabalho de alfabetização. Nas outras duas desenvolvem-se as atividades de pós-alfabetização, correspondendo à fase de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. A matrícula e a aprovação de uma etapa para outra, acontecem em qualquer época do ano letivo, de

acordo com aprendizagem dos alunos. As aulas funcionam das segundas às quintas-feiras com a duração de três horas-aulas diárias. Vinculados à SEBJA funcionam, também, o Programa VEJA-Funcionário (destinado aos funcionários da Prefeitura) e as Classes de Suplência (5ª a 8ª séries).

A denominação VEJA originou-se de consultas a professores e alunos. A estrutura vem proporcionando, intencionalmente, desde seu início até hoje, um espaço de quatro horas semanais aos professores (às sextas-feiras) para estudo e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

*“É inegável que estes momentos contribuem não só para a construção de sonhos e aspirações como também para a resignificação de ações e de conhecimentos, fundamentados nas trajetórias possíveis do ensinar-aprender do aluno do noturno, efetivando uma prática pedagógica calcada na promoção na promoção coletiva dos indivíduos como setes capazes de criar e recriar caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária.*

*A trajetória do VEJA continua sendo construída ano a ano de trabalho, momento a momento de discussão. Acredita-se que, nessa história, não exista ponto final. Trabalhamos para que, em meio a exclamações e interrogações, o processo vá se formando. Afinal, um caminho se constrói caminhando...”* (A. M. R. G., Supervisora Educacional, Coordenadora da SEBJA).

As Coordenadoras também lecionam no Programa. De acordo com depoimento de uma das coordenadoras, esta prática passou a existir pela necessidade de

*“.. um contato mais direto com a realidade. Pois as professoras, quando a gente fazia reuniões ou visitas pedagógicas às escolas, diziam porque vocês vêm dizer o que fazer? Vocês nem estão aqui, no dia a dia, para ver como é”* (S. M. C. P.).

Quando perguntada sobre a concepção de Educação de Jovens e Adultos que norteia o trabalho e em quais pressupostos teóricos ele se embasa, afirmou que:

*“A concepção muda dia a dia. No início a concepção era de que o aluno tivesse acesso ao ensino que lhe foi ‘furtado’ quando era criança ou que ele tivesse ‘perdido’ pela maneira pouco cordial da escola, por estigmatização de irresponsabilidade, de deficiência ou por reprovação ou problemas de aprendizagem. Nossos alunos são desse tipo. Assim, inicialmente a idéia era de dar o ‘básico do básico’. A gente queria que todos tivessem acesso ao que lhes tinha sido ‘furtado’.*

*Com o tempo a gente foi lendo, estudando e pela prática percebemos que as nossas concepções eram muito rústicas. Hoje a gente pensa que todos devem ter acesso de forma não compensatória, mas de forma própria. A prática ensina que o aluno adulto deve acessar ao ensino como um cidadão que tem conhecimentos, vivências e história de vida. Ele deve ter mais do que o básico. Embora a gente note, como professora, (porque também damos aulas) que o aluno adulto tem a idéia da supletividade, de suplência, de educação compensatória mesmo. E se a gente que ir mais adiante, o aluno acha que não é necessário e aí larga a escola, dá no pé, mesmo.*

*Nós temos tentado desenvolver o trabalho a partir das concepções teóricas do construtivismo. Construtivismo mesmo, sem as rotulações de piagetiano ou de pós-piagetiano. A gente também se baseia na Educação Popular de Paulo Freire, que é para nós o ‘referencial do referencial’. Estamos querendo aprender com a prática e refleti-la sempre, a partir das teorias. A nossa própria prática tem coerências e incoerências que nos levam a pensar: que construtivismo é este que está nos nossos planos? A gente quer aprender sempre e, assim, ensinar aos nossos alunos.*

*A formação dos professores é constante. Todos os anos são promovidos cursos de formação, que variam de 15 a 50 horas-aulas. O Programa garante o processo de formação continuada com os recursos de que dispõe, pois possui dotação orçamentária própria. Estes recursos são complementados, eventualmente, pela*

*Prefeitura Municipal, quando são insuficientes, como no caso do I Congresso do Programa VEJA, do qual participaram professores, alunos e a comunidade” (S. M. C. P., Supervisora Educacional, membro da Coordenação do Programa VEJA). (grifos do autor)*

O Programa proporciona aos alunos a participação na Mostra de Talentos, no Torneio Esportivo, na Gincana Cultural Recreativa e em Oficinas Profissionais (das quais participam professores), ações que estão incorporadas ao Congresso. Os recursos do Programa garantem, ainda, a publicação de *“RE-VEJA: Revista pedagógica sobre educação de jovens e adultos”*.

A operacionalização e desenvolvimento do currículo e o processo de avaliação, segundo depoimentos de professoras do Programa, ocorrem da seguinte forma:

*“A partir do conhecimento da realidade dos alunos, construindo em conjunto com ele o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao professor realizar com seus alunos a reflexão constante do desenvolvimento, buscando sempre a construção e ação/reflexão do coletivo” (R. P., Licenciada em Pedagogia, professora da Etapa I).*

*“O trabalho inicia com a definição de um assunto/problema ou de um relato de experiências do grupo, desencadeando assim alguns temas que serão trabalhados por um determinado tempo” (N. C. H., Licenciada em Pedagogia, professora da Etapa II).*

*“O currículo é operacionalizado a partir de temas geradores ou temas culturais, o rótulo não importa. A idéia subjacente é a do construtivismo. Assim, a avaliação não é algo estanque. Os objetivos devem ser avaliados e revistos ao longo do processo e não somente num momento simbólico, geralmente feito ao final (o que não reflete o que o aluno alcançou) Do contrário, avaliando-se no processo, é uma evolução que se verifica e não quantificação. A avaliação é feita através de registros individuais e de parecer descritivo*

*sobre a evolução do aluno na aprendizagem”* (S. M. P., Licenciada em Pedagogia, professora da Etapa III).

Os professores do Programa VEJA são admitidos através de concursos públicos, em regime de 40 horas semanais de trabalho e fazem parte do quadro de carreira do magistério do Município de Canoas. O Programa é executado em dezessete escolas da rede municipal de ensino. Numa escola desenvolve-se o Curso de Suplência de I Grau-Ciclo Final e noutra escola é realizado o Programa VEJA-Funcionário. Este Programa teve início em 1998 e destina-se, voluntariamente, a funcionários da Prefeitura Municipal que devem ter 100% de freqüência até o final do curso. Tem a duração é de 400 horas-aulas, ministradas em duas tardes por semana.

Nestes trabalhos são levadas em conta as práticas políticas presentes no cotidiano, expressas nas atividades com a Educação de Jovens e Adultos, assim como o necessário domínio do conhecimento historicamente acumulado. A luta por escolas, por creches comunitárias, por moradia, pelo saneamento básico, entre outras, constituem elementos geradores do trabalho pedagógico e educativo.

Ainda que trabalhando com a mesma intenção e aportes teórico-metodológicos semelhantes aos do Programa SEJA, os depoimentos coletados em Canoas refletem uma diferença na busca pela construção de uma prática educativa embasada nos conceitos da Educação Popular.

Depoimentos de alunos dos Programas referidos e de lideranças comunitárias indicam que um dos mais graves problemas que enxergam na definição/indefinição de políticas é a luta que têm enfrentado para conseguir vagas e matrículas em escolas públicas. Demonstram com clareza de que sem a necessária escolarização pouco ou nada “... *adiantaria ter projetos para educação e alfabetização de adultos. Sem o ‘papel’ não se faz nada neste país*” (A. F., líder comunitária, 32 anos, faxineira).

Na luta por educação escolar o que mais tem preocupado as populações pobres é a profissionalização. Não a profissionalização proposta pelos projetos da CNI e do MEC, mas uma educação profissional que considere, além das questões imediatas da comunidade, uma sólida formação geral capaz de constituir-se em fator de transformação social e de superar a dicotomia entre uma educação para pobres e outra para ricos.

Sobre isto, vale observar o depoimento do Presidente do Movimento Negro de Alvorada, Município da Região Metropolitana de Porto Alegre, “colado” à Capital:

*“O eixo principal das lutas do movimento comunitário é o acesso à escola. No início do ano letivo a falta de vagas leva as pessoas à Associação, conscientes da necessidade da escola. Para que? Para ser alguém na vida, diferente dos pais”* (P. R., 26 anos, metalúrgico, Presidente do Movimento Negro, líder comunitário, 2º grau completo).

No que se refere ao problema da profissionalização, as reivindicações comunitárias expressam, com clareza, a necessidade de uma escola profissional que, conforme Aguiar (1990, p.173), “... possibilite a inserção no processo produtivo, capaz de problematizar a estrutura produtiva existente, jamais questionada pela via da educação escolar”.

Entretanto, a luta pelo ensino profissionalizante tem esbarrado num problema reconhecido pela própria instituição educacional “... a escola não tem infra-estrutura e mesmo intenção de oferecer iniciação profissional, apesar dos aspectos legais que postulam teoricamente isso ...”, salienta Aguiar (op. cit., loc. cit.). O que se observa é um atrelamento das propostas para a Educação de Jovens e Adultos aos interesses do empresariado portanto, no reforço da estrutura produtiva, buscando formar quadros úteis ao projeto político do Banco Mundial, deixando de lado as necessidades tanto da economia nacional quanto dos próprios trabalhadores.

Depoimentos de lideranças comunitárias e de trabalhadores colocam seus pontos de vista sobre a questão, expressando que esta é uma reivindicação que o poder público, as escolas e o movimento popular e comunitário precisam enfrentar.

*“A escola que melhor atenderia aos nossos interesses é uma escola profissional. A nossa mão-de-obra é a mais explorada porque ela é a menos especializada. Assim teriam condições de receber remuneração condizente. O trabalhador tem que especializado, tem que ter diploma. A valorização profissional nasce na escola”* (V. A. S., 30 anos, funcionário público, líder comunitário, 1º grau incompleto).

A questão da profissionalização vista pelo ângulo da relação educação e trabalho, passa pelas afirmações de Marx de que nas sociedades do tipo capitalista o trabalho assume uma natureza extremamente contraditória: ao tempo em que é a fonte possível de toda a riqueza, material e espiritual do ser humano, é também a fonte da miséria, da exploração e da alienação.

O tema da alienação na educação e no ensino, baseado em Marx, não pode ser mais do que *tradução* ou *analogia*, visto que ele não escreveu explicitamente sobre a educação. No capítulo *Trabalho Alienado* dos Manuscritos Econômicos e Filosóficos. Entretanto, ao considerar a religião, a família, o Estado, a moral, a ciência e a arte como certos modos de produção, é possível entender-se que Marx colocou a educação nesse mesmo patamar.

Além de Marx, outros clássicos como Hegel e Rousseau tratam a problemática da política, da alienação e da educação. Autores contemporâneos retomam esta temática, a exemplo de Bourdieu; Champagne (1992), Bourdieu; Passeron (1982), Apple (1989), Bernstein (1986), Pinto (1982) e Sarup (1980), entre outros, dando-lhe o significado da atualidade e revendo o próprio conceito marxista relacionando-o com a educação.

Etimologicamente, a palavra alienação vem do latim *alienare*, *alienus* que significa *pertence a outro*. O outro é *alius*. Assim, alienar é tornar alheio, é transferir para o outro o que é seu.

O conceito de alienação surge, em Hegel, como o momento em que o espírito “*sai de si*” e se manifesta na construção da cultura. Diz Hegel (1941) que na temática da alienação “*o ser do senhor se descobre como dependente do ser do escravo*”, ao perceber que ele (senhor) não sabe fazer mais nada, pois entre ele e o mundo colocou o escravo, que domina a natureza. Assim, o senhor se descobre como dependente do escravo e, em compensação, o escravo, aprendendo a vencer a natureza, recupera de alguma forma a liberdade. Dessa forma, o trabalho aparece como a expressão da liberdade reconquistada.

Marx retoma a temática hegeliana, mas faz críticas à visão otimista do trabalho, demonstrando como o produto do trabalho surge como um ser estranho ao seu produtor. A crítica maior e fundamental que Marx faz a Hegel é sobre sua afirmação (de Hegel) de que quando o “*espírito sai de si*” e se manifesta na construção da cultura, esta cisão provocada pelo espírito, exteriorizada na cultura através do trabalho, é superada pelo trabalho da consciência, que nesse estágio superior é consciente de si.

Para Marx, ao privilegiar a consciência como elemento único de superação de uma problemática, Hegel perde a materialidade do trabalho. Marx demonstra a linha idealista do pensamento hegeliano, afirmando que a alienação originou-se da divisão do trabalho. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho, menor é a tarefa de cada indivíduo. A divisão do trabalho aparece na sociedade como parte de uma complexidade que compreende a divisão de classes, a troca e a propriedade privada. O processo da alienação surge, no momento em que a divisão do trabalho é o norteador da organização econômica.

Segundo Marx (1985) no trabalho alienado, o produto humano está fora, independente, alheio ao produtor “... *e que se transforma num poder em si*

*mesmo que o enfrenta*". Com isto, não se quer dizer que Marx desconsidere o trabalho como condição da liberdade. Pelo contrário, para ele (Marx) o conceito máximo de toda a concepção humanista está em que o homem deve *"trabalhar para si"*, não entendendo este *"trabalhar para si"* como trabalho sem compromisso com os outros (pois todo o trabalho é tarefa coletiva), mas no sentido que o homem deve trabalhar para *"fazer-se a si mesmo"*, pois o trabalho alienado desumaniza o homem.

Buscando Rousseau (1978) para tentar aclarar essas pressuposições, tem-se que a soberania do povo é inalienável, intransferível, quer dizer, pertence somente ao povo, que não deve outorgá-la a nenhum representante, devendo ele mesmo (o povo) exercê-la. É, para Rousseau, o ideal da democracia direta: o povo não pode e não deve perder o poder; o homem comum alienado perde a compreensão do mundo em que vive e torna alheio à sua consciência (a si) um segmento importante da realidade na qual se acha inserido.

De acordo com a explicação relacional de Marx, a alienação do trabalhador nos meios de produção encontra expressão em todas as áreas de sua vida. Na escola, professores e alunos são vistos como trabalhadores e a noção de conhecimento como propriedade privada. A alienação ocorre quando o homem é separado de sua atividade, de seus produtos, de seus semelhantes e de sua espécie. Diz Sarup (op.cit., p. 124) que

*"...o homem se faz a si mesmo pela ocupação, mas nas condições capitalistas de produção ele se destrói no processo. O objeto lhe é negado, e na medida em que o objeto materializa a sua subjetividade o capitalismo priva o sujeito de sua subjetividade e humanidade"*.

O sujeito reduz-se, conseqüentemente, ao nível do objeto que conserva, porém, certos aspectos mínimos de sujeito, para que possa continuar a produzir. Desse modo, o sujeito produtor original é reduzido ao nível de um objeto a ser comprado e vendido no mercado de trabalho, como qualquer outra mercadoria. O produto de seu trabalho, o objeto, ao se tornar capital, transforma-se em sujeito

abstrato. Assim, o capital exerce a função de um sujeito, alienando o trabalhador e o capitalista.

A partir destas considerações é possível estabelecer relações entre o conceito de alienação nas concepções clássicas e algumas expressões da realidade das políticas públicas de educação no Brasil, particularmente na Educação de Jovens e Adultos.

Para clarear a problemática da relação educação e trabalho, ou seja, do ensino profissionalizante, é ainda Marx que ensina que o objetivo da educação é o de desenvolver a *omnilateralidade* do ser humano em contraposição à unilateralidade a qual está fadado pelas circunstâncias. O desenvolvimento da *omnilateralidade* deve ocorrer através da vinculação orgânica entre educação e trabalho produtivo.

A busca de desalienação evidencia-se nos depoimentos:

*“... voltei para a escola para que desenvolvesse meus ideais conscientemente”* (A. F. M., 25 anos, dona de casa, aluna de curso supletivo).

*“Eu vim p’ra escola porque entendo que ela serve para ensinar, educar as pessoas, para que conheçam sua história, sua nação, seus direitos e deveres e para aperfeiçoar os conhecimentos”* (D. G. S., 36 anos, copeira, aluna de curso supletivo)

O entendimento de que a escola é um instrumento de luta e uma instância que exerce um papel importante na formação da cidadania, ao aliar educação geral à profissionalização, é expresso no seguinte depoimento:

*“A escola é uma arma para que nos possamos lançar no mundo com mais dignidade. É onde a gente aprende a se manifestar”* (N. S. S., 38 anos, serralheiro, líder comunitário, 1º grau incompleto).

Ainda em relação a esta temática, observe-se o depoimento:

*“A escola não cumpre sua função. Hoje em dia, para as camadas menos favorecidas, só possibilitam, no máximo a 5ª série. Ela equivale, eu penso, a uma 3ª série antiga. No mínimo o que as camadas mais pobres deveriam ter é até o 2º grau para ter um conhecimento mais profundo. Para se dirigir a uma autoridade a gente tem saber e escolher o que falar, senão até vai preso”* (V. A. S., 30 anos, funcionário público, líder comunitário, 1º grau incompleto).

Os depoimentos de lideranças comunitárias apontam o compromisso que movimentos sociais vêm assumindo com relação à luta por escola. Expressam a consciência que têm em relação à instituição educacional, enxergando o trabalho e suas condições de vida como princípios educativos.

Uma das entrevistadas, aluna de um curso de Educação de Adultos, ao referir-se à escola que desejaria para seus filhos, assim a definiu:

*“A escola serve para várias coisas. Como ler, escrever, respeitar, fazer amizade, aprender que desde pequeno se deve ter compromisso, não deve faltar à aula e logo em seguida vem o trabalho e deve fazer o mesmo”* (C. E. M. B., 35 anos, doméstica).

Outras entrevistadas, do mesmo curso, assim responderam:

*“No dia a dia ninguém pode viver sem estudo. É impossível até para conseguir simples emprego de garçom”* (I. M. D. S., 29 anos, dona de casa).

*“A escola seria para educar, ensinar e preparar para enfrentar o mercado de trabalho”* (C. D., 34 anos, doméstica).

*“A escola serve para, além de alfabetizar, tornar as pessoas cultas e para no futuro ter uma profissão qualificada”* (M. G. C. A., 32 anos, dona de casa).

*“Eu acho que a escola serve para se ter um compromisso. Para aprender para poder trabalhar” (S. L. L., 27 anos, dona de casa).*

Esses depoimentos revelam o que os adultos, que freqüentam classes de alfabetização ou de pós-alfabetização, pensam da educação escolar. É possível perceber-se que a escola que desejam para seus filhos é a mesma que gostariam de ter. Nesse sentido, a definição das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos tem que levar em conta esta realidade. Precisa considerar as necessidades sentidas por aqueles que são o objeto e o sujeito da ação educativa. Precisa, ainda, romper com as práticas retrógradas e proporcionar um processo permanente de atualização dos professores. A Educação de Jovens e Adultos tem que ser concebida como educação de trabalhadores na interação com outro trabalhador, o professor.

A alienação presente na prática escolar com jovens e adultos, evidencia-se no tratamento infantilizante que aparece tanto nos materiais didáticos quanto no próprio discurso dos professores.

Questionada sobre os recursos utilizados em sua prática docente, uma professora assim pronunciou-se:

*“Nos cursos de alfabetização de adultos, do tipo convencional, o material didático é o mesmo que utilizamos no trabalho com as crianças. Os exemplos trazidos nos textos didáticos são infantis. O método é o do ‘ba, be bi, bo, bu’. Os alunos, maioria deles, não se incomodam e nem questionam nada” (S. M., 35 anos, professora, pós-graduada).*

Dois alunos de uma turma regular do Ensino Supletivo, quando perguntados se os livros e outros materiais didáticos eram compatíveis com as suas expectativas, responderam da seguinte forma:

*“Eu não vejo diferença nenhuma nos livros. Meus filhos estudaram assim e aprenderam. Uma já*

*terminou o 2º grau e vai fazer vestibular. O único problema é que tem que pintar as figuras e eu não gosto” (M. L. S. W., 42 anos, dona de casa, aluna do Nível 2 do Ensino Supletivo).*

*“P’ra mim tá tudo bem. Eu preciso é terminar o ginásio. Tanto faz se o livro é de criança ou de adulto. Acho que o resultado é o mesmo. Dou graças a Deus de estar aqui. Acho até bom, é fácil” (A. R. P., 19 anos, empacotador de supermercado, aluno do Nível 3 do Ensino Supletivo).*

Na educação, o processo da alienação torna-se evidente ao perceber-se e constatar-se que o potencial inerente ao ser humano é posto de lado e a pessoa é considerada apenas como utilidade ou utilitarismo para as chamadas *necessidades sociais*. Isto quer dizer que, pela educação capitalista, o potencial humano ao invés de desenvolver-se, é submetido e explorado. A necessidade real de participação não ocorre. O planejamento das políticas públicas de educação dá-se em nível daquilo que Ferreira (1984) denomina de “*planejamento paternalista*”, como mantenedor do autoritarismo, pois possibilita a cooptação e a passividade, ao invés de exercitar e exercer-se a autonomia. Esse fenômeno ocorre com a educação brasileira, em sua amplitude, nos diferentes graus e níveis de ensino.

A alienação não é, entretanto, uma condição essencial da prática pedagógica. Ela constitui uma contradição a ser superada pela reflexão por parte da comunidade escolar, dos sujeitos aos quais a educação é condição essencial para o exercício da cidadania plena, exigindo do poder público a definição, a implantação e implementação de políticas capazes de atender tanto às necessidades de desalienação quanto às de inserção nos processos de participação política e de inserção digna na vida econômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

ou

**“De como a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido um processo de alienação, barbárie e (des)legitimação”**

A problemática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem se constituído como um processo de alienação e, até mesmo, de *barbárie*. Esta afirmação fica evidente pelos depoimentos dos professores José Goldemberg, Cláudio de Moura Castro e Sérgio Costa Ribeiro quando se referiram à Educação de Adultos como “*algo de segunda classe*” e como se os adultos, chamados “*analfabetos*”, fossem uma “*praga*” que precisasse ser extirpada.

É necessário considerar-se a Educação de Jovens e Adultos na dimensão do que se denomina Educação Popular, indicando alternativas para a formulação, a implantação e a implementação de políticas de educação que levem em conta os interesses maiores da população. Essas novas políticas precisam romper com o processo de (des)legitimação ao qual tem sido levada a Educação de Jovens e Adultos pelos programas e/ou projetos até então a ela destinados. Por constituir-se uma área tão vital ao desenvolvimento nacional é que ela necessita superar os limites de programas e/ou projetos emergenciais, eleitoreiros e/ou clientelísticos, todos eles de caráter efêmero e muito pouco ou quase nunca institucionalizados. É necessário, ainda, considerar-se as alternativas que setores da administração pública vêm experimentando, a partir de exigências da comunidade interessada.

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo destes anos, tem tido um tratamento desigual, no sentido de colocá-la como algo não merecedor de credibilidade, como uma educação excludente para manter excluídos, enfim, para reforçar o contingente de reserva. Enquanto área do conhecimento pedagógico e da política social, tem sido posta à margem das definições políticas nacionais, como forma de manter e reforçar a alienação. Embora os diferentes governos, especialmente a partir da instauração do regime militar, tenham esboçado e até praticado planos político-educacionais, o que se pode concluir é que tais planos foram inócuos e seus objetivos foram simplesmente paliativos, eleitoreiros, fantasiosos ou, como no caso do MOBREAL, de “reforçamento” do poder militar, usando-o como artifício para sua (dos governos militares) sustentação ideológica e política.

Os diversos projetos, desde o Plano Nacional de Alfabetização, de 1966 até o “*Sistema de Educação Profissional*”, de 1996, têm se constituído como uma função para o sistema político dominante e uma disfunção para o sistema educacional, do ponto de vista das necessidades sociais, econômicas, culturais e políticas da população brasileira. É suficiente comparar-se os índices de analfabetismo dos anos 60, em relação à população absoluta, com os índices e os números de hoje, para constatar-se a inocuidade dos planos e o processo de (des)legitimação ao qual submeteu-se a educação nacional e, singularmente, a Educação de Jovens e Adultos.

Este fenômeno de (des)legitimação vem ocorrendo através de uma dinâmica de alienação entre aquilo que vem sendo considerado como política de Educação de Jovens e Adultos e as efetivas necessidades sócio-educacionais e econômicas da população. Tal fato tem atingido uma dimensão de *barbárie*, ao manter e ampliar o número de analfabetos privados das mais elementares condições para o exercício da cidadania democrática.

A alienação evidencia-se, de início, pelo fato do aluno adulto ser tratado como criança, infantilizado, utilizando os mesmos *materiais didáticos* característicos da educação de crianças que, por sua vez, são também alienados e

alienantes, pois desconsideram a realidade sócio-política e econômico-social, assim como interesses das comunidades aos quais esses programas são destinados.

Os depoimentos apresentados no Capítulo IV permitem concluir que, do ponto de vista dos alunos, o material didático não importa. Aquelas falas denotam que o processo de infantilização não é sequer percebido pelos alunos, demonstrando que a alienação é existente e, como processo alienante, não é sentido por aqueles que o vivenciam.

A resposta da professora, expressa no mesmo Capítulo IV, traz uma tênue percepção da alienação. Ao dizer que os alunos, em sua maioria, não questionam nada, reforça a prática alienante na Educação de Jovens e Adultos. Quando diz que os exemplos dos livros “*são infantis*”, deixa evidente que gostaria de trabalhar de outra maneira, mas não o faz ou não sabe como fazê-lo.

Na produção econômica verifica-se a dicotomia “*concepção-execução do trabalho*”, onde um pequeno grupo de pessoas concebe o que vai ser produzido (desde a forma como dar-se-á a produção até o acabamento final) e outro grupo, numeroso, é encarregado e obrigado a executar o trabalho, parcelarizadamente, pois a cada um cabe parte do processo. Do mesmo modo em que há a alienação na produção econômica, existe também na educação e no ensino.

Na educação e no ensino, uma manifestação da alienação constitui-se quando cabe a *uns decidir* o que ensinar, a *outros ensinar* e *terceiros a aprender* o que foi ensinado. Isto, sem levar em conta que existem outros personagens que assumem papel de “*contramestre*”: supervisores, inspetores e orientadores, que *fiscalizam*, fazem descer as decisões e subir as informações, atuando como gestores, exploradores de *mais-valia relativa*, controlando, dessa forma, o processo de trabalho de docentes e de estudantes que, por sua vez, têm tarefas pré-definidas para executar e funções específicas, parceladas, a desempenharem.

É necessário explicitar que o produto do trabalho do trabalhador-professor é o conhecimento. Com muita freqüência esse produto é estranho aos estudantes, que não podem usá-lo. É limitado, especializado, não-relacionado e, ainda, abstrato. O estudante não tem controle sobre o que ele faz, ou o que é feito do produto de seu trabalho. Por outro lado, o professor embora aparentemente domine o conhecimento, não raro, este lhe é estranho. Foi por outros elaborado e a terceiros destinado. Isto é, o papel do professor é o de transmissor, evidenciado o que se chama trabalho alienado.

Ocorre um outro processo alienado e alienante no ensino quando há um currículo pré-determinado e um outro currículo considerado oculto. Ou seja, os planos educacionais, conteúdos mínimos (currículo pré-determinado) e até mesmo os planos de ensino dizem uma coisa, a prática docente (o ensino) faz outra coisa e a aprendizagem dá-se de outra maneira.

Dessa forma, o conhecimento atua como algo manipulador, passando a constituir-se em propriedade privada e, assim, os alunos são levados a trabalhar como indivíduos isolados, como ensina Bernstein (1974).

A afirmação anterior fundamenta o que se passa com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o aluno adulto não é considerado como um ser pensante, como um trabalhador, como um produtor social e, portanto, capaz de dirigir a sociedade. O conhecimento que lhe é *passado* (instrução) tem servido aos interesses da manipulação, tornando-o cada vez mais, submisso como resultado da lógica que o transforma em parte de seu produto, deixando de ser seu para consolidar-se, gradativamente, em elemento controlador do próprio produtor, ou seja, do estudante. É possível afirmar que a lógica geral do processo de produção de mercadorias, existe também no caso do conhecimento.

No capitalismo, a educação é realizada em circunstâncias tão alienantes que se torna, paradoxalmente, um processo de desumanização. A educação deveria, antes de qualquer coisa, ser de fato humanizadora, no sentido de proporcionar

ao ser humano as condições necessárias para relacionar-se, interpretar a realidade e, quando necessário, ajudar a transformá-la. Entretanto a lógica capitalista, hoje rotulada de racionalidade financeira, impõe-se à educação e ao ensino, utilizando-os como elementos de sua sustentação. Desse modo, as *políticas educacionais* de âmbito nacional, até então propostas, constituem elementos de alienação e *barbárie*. Este tem sido, com raras exceções, o caso específico das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no país.

O paradoxo da sustentação da lógica mercantilista pode ser visto e constatado nas políticas de educação no Brasil, onde um pequeno grupo as concebe, as cria, as inventa e determina sua execução. Ao lado disso, professores e estudantes, além da comunidade mais ampla, não são sequer consultados sobre quais projetos educacionais seriam de seus interesses. Na dimensão da racionalidade financeira, imposta pelo Banco Mundial, setores empresariais e/ou não-governamentais vêm responsabilizando-se não apenas pela execução, mas até mesmo pela concepção das políticas de educação, notadamente as de jovens e adultos. Assim, os professores que são encarregados de executá-las, evidenciam, em suas práticas, o que se pode denominar de *trabalho alienado*.

Até o final do ano 2000, a gestão do MEC não deixava claro, nem nos documentos oficiais nem na prática, qual era a política vigente para a Educação de Jovens e Adultos. O Plano Nacional de Educação ainda não se configurava como política educacional. Tramitou por quatro anos no Congresso Nacional<sup>1</sup>.

Na segunda semana de 2001, precisamente no dia 09 de janeiro, o Presidente da República sancionou o Plano Nacional de Educação<sup>2</sup>, numa versão que não atendeu aos interesses da categoria docente, nem tampouco das comunidades

---

<sup>1</sup> Esta demora tem sido uma prática constante no processo legislativo atinente à educação desde os tempos da Lei 4024 (1946 a 1961) e da Lei 9394 (1988 a 1996).

<sup>2</sup> O Plano Nacional de Educação tramitou por mais de três anos e, finalmente, foi sancionado (com vetos) em 09 de janeiro de 2001. Até o dia 16 de janeiro de 2001, o Plano não havia sido publicado no Diário Oficial da União. Portanto, até essa data não se configurava como lei executável.

envolvidas. Prevalendo os interesses da *política de racionalidade financeira* (Lei de Responsabilidade Fiscal), foram vetados itens que dispunham sobre a alocação de recursos para a erradicação do analfabetismo, mantendo o índice de 5% do Produto Interno Bruto para a educação em lugar dos 7% propostos. Apesar do PNE ser uma lei, ele apenas fixa objetivos para a educação nas três esferas de poder público. Se as metas não forem alcançadas ninguém poderá ser responsabilizado, no que pese o aumento para vinte e seis metas relativas à Educação Jovens e Adultos. Esse aumento não significou atendimento aos propósitos apresentados pelos dois últimos CONEDs. Ao contrário das expectativas populares e do próprio Congresso Nacional, o PNE sancionado sofreu um veto da maior relevância reduzindo, ainda mais, os insuficientes recursos financeiros para a educação.

A tramitação do Plano Nacional de Educação pareceu seguir a mesma estratégia adotada para as Leis 4024/61 e 9394/96, *a de ganhar tempo*, esquecendo as propostas encaminhadas pela sociedade brasileira, consolidadas no documento do II Congresso Nacional de Educação em 1997, retomadas e referendadas pelo III Congresso Nacional de Educação em 1999. No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, pouco foi considerado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados quando da aprovação do projeto em dezembro de 1999. O mesmo fenômeno repetiu-se na sanção presidencial.

O que tem sido privilegiado pelo MEC, ao invés da implementação de políticas, é a necessidade de avaliação, seja do ensino superior ou do ensino médio. Essas avaliações contêm indicativos para cumprimento da política de racionalidade financeira, camuflada de objetivos de dotação orçamentária, mas que se constituem, de maneira efetiva, em elementos de controle do trabalho do docente e do discente. Não se trata de tirar o mérito e a necessidade de avaliação das universidades e/ou das escolas de ensino médio. Ao contrário, o que se deseja demonstrar é que a avaliação só poderá ser considerada meritória se fundamentar a elaboração de políticas educacionais que respondam às necessidades diagnosticadas no seu processo, incluindo a participação de todos os segmentos envolvidos.

Essas avaliações (Exame Nacional de Cursos e Exame Nacional do Ensino Médio) precisam ser debatidas e seus critérios devem ser traçados em comum acordo entre as partes interessadas. Afirma Luckesi (1980) que educação e avaliação em educação são serviços da sociedade e, como tal, se processam ideologicamente. Logo, não se está propondo um processo neutral de avaliação, mas uma sistemática onde a comunidade envolvida participe. Desse modo, poder-se-ia estabelecer a ruptura com o modelo conservador, criando condições para a adoção de políticas educacionais comprometidas com os interesses daqueles que são o sujeito e o objeto de suas ações: no caso da Educação de Jovens e Adultos, os que estão excluídos da escolarização.

Entretanto, a política de avaliação desenvolvida pelo MEC não tem servido para dinamizar e desenvolver essa área, discursivamente, até mesmo pelo Ministério da Educação e do Desporto, considerada de vital importância para o desenvolvimento nacional. É necessário o estabelecimento de políticas públicas a partir do que se pode chamar planejamento solidário, decorrente de uma avaliação que supere o objetivo puramente classificatório.

Dizia Darcy Ribeiro que um conceito muito difícil de se perceber e muito enraizado, no Brasil, é o predomínio da ideologia da caridade<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Refere-se à compreensão que Darcy Ribeiro tinha acerca do que se denomina política educacional ou política pública de educação: "... a ideologia básica brasileira é a caridade. Se você cria uma escola, que beleza! Se você socorre uma criança, que beleza! Então vai para o céu. Mas eu não quero ir para o céu (\*#\*#\*) nenhuma. Então, eu analiso a nossa situação. É preciso educar todas as crianças, é preciso se fazer um projeto em que o Brasil entre na civilização letrada, todos têm que ter curso primário. Isso não passa na cabeça de nenhum político (...) Então é essa coisa incrível da mentalidade-caridade, que é bom fazer um pouquinho para o povo e não ter nenhuma responsabilidade de dar alguma coisa ao povo (...) No meu ponto de vista a Educação é uma (\*#\*#\*) porque é um primário que não alfabetiza. Em São Paulo, 50% das crianças não completam a quarta série primária. Na quarta série primária é que você se torna capaz. Na quarta série se supõe que ele possa escrever um bilhete, uma carta, se supõe que ele possa fazer uma conta, ele é alfabetizado, por isso pode procurar um emprego num anúncio de jornal. Quando não tem a quarta série, ele é analfabeto. Então, quando dizem que há 70% de alfabetizados no Brasil, eu digo não, tem 70% de analfabetos, porque desenham o nome, mas não são capazes de ler o nome do outro. (...) Aqui, em primeiro lugar, o que se tem é um primário que não funcionou. O país foi incapaz de fazer um primário que todo o mundo fez. As causas de não fazer foram as que o Brasil adotou anos atrás. O Brasil teve uma explosão urbana, as cidades cresceram mais do que em qualquer lugar do mundo, cresceram em consequência do medo que os fazendeiros tinham da aplicação da legislação trabalhista no campo. Expulsaram todo mundo das fazendas e as cidades incharam de gente que não estavam preparadas para receber, estão aí. São a causa do desemprego maior, da violência, da prostituição... É uma coisa terrível. (...) Depois um secundário de três anos que

A fala de Darcy Ribeiro torna claro o propósito de *barbárie* a que se tem submetido a educação brasileira, parte do processo paternalista de planejamento (aquele que ao simular a participação, divide as responsabilidades; aceita *representantes* e os culpabiliza se o projeto não der certo). Este tipo de planejamento existe para manter e reforçar o autoritarismo, ao mesmo tempo em que institucionaliza a falta de legitimidade na educação e nas políticas sociais.

Na dimensão do *planejamento paternalista*, quando do *lançamento do "Plano Decenal de Educação para Todos"* e de suas etapas de consolidação e divulgação, foram gastos milhões de reais, à época equivalentes ao dólar e envolvidos milhares de brasileiros do campo e da cidade, acreditando ser possível ajudar na decisão daquilo que interessava à elite dirigente e ao estamento tecno-burocrático.

No entanto, quando segmentos organizados da sociedade civil tomaram a iniciativa de propor alternativas (como foi o caso do *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*, do II Congresso Nacional de Educação de 1997) não foram consideradas ou somente foram levados em conta aqueles aspectos que interessam às estruturas de poder, à saga clientelística da política e dos políticos tradicionais, contribuindo para reforçar o clientelismo e sua elite burocrática.

Pode-se dizer que quando Darcy Ribeiro afirma que o panorama da educação nacional é deplorável não há exagero, mas uma constatação da realidade imposta às políticas sociais em geral e às de educação em particular. No caso da Educação de Jovens e Adultos, esse fenômeno torna-se mais visível pelo fato de o Estado legislar supletivamente e repassar ao setor privado, às ONGs e aos Municípios, via de regra carentes de recursos, a sua aplicabilidade.

---

*não prepara para a universidade nem para nada. Uma Escola Normal, que é uma disciplina profissionalizante do secundário, que é absolutamente inepta (...) Então, o panorama educacional é deplorável e é um dos fatores de atraso do Brasil. Virar esse panorama leva 10 anos, pelo menos"* (Ribeiro, 1997, p. 90-2).

Criou-se o MOBRAL, mas não se alfabetizou. Criou-se a Fundação EDUCAR que não funcionou. Propôs-se a *alfabetização nos canteiros de obras*, que também não funcionou. Publicou-se um “*Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*”, após ampla *mobilização nacional* que não foi considerado. Elaborou-se um projeto de *Plano Nacional de Educação* que tramitou no Congresso Nacional desde 1998 e somente em dezembro de 1999 teve seu texto aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, sancionado com vetos em janeiro de 2001.

Por essas razões, é que a situação da educação e do ensino no Brasil pode ser vista como uma forma de expressão da *barbárie* em nossos tempos. Existe para discriminar, sugerir e reforçar a divisão de classes, alienar e desumanizar. No caso particular da Educação de Jovens e Adultos, observa-se um processo contínuo de (des)legitimação tanto das políticas quanto da própria educação, através de sucessivos *programas*, inúmeras *campanhas* e um imenso “*marketing*” vinculado aos interesses das elites, da mídia e por esta veiculados, sob o signo de políticas educacionais que, em realidade, pouco ou nada contribuíram para modificar o quadro.

Enquanto isso, cresce o número de analfabetos absolutos e funcionais, pois que o analfabetismo adulto é definido pela sociedade de acordo com sua época, com seu tempo. Segundo os critérios atuais, um em cada cinco adultos dos países desenvolvidos pode ser considerado analfabeto funcional. Eufemisticamente é denominado também de “*iletrado*”, expressão que pretende diferenciar o analfabeto absoluto daquele que não tem o padrão de conhecimento exigido para sobreviver e operar numa sociedade construída sobre a informatização, a partir da escrita.

A definição de analfabeto adotada pela UNESCO em 1958 - “*aquele que não consegue ler e escrever um texto curto e simples sobre algo do seu dia-a-dia*” - foi revisada em 1978. Atualmente a definição é mais complexa: considera-se analfabeto funcional “*aquele que não consegue desempenhar funções na comunidade ou no grupo em que a escrita é necessária, nem consegue melhorar seu meio através do recurso à leitura e da habilidade de fazer contas*”.

Em nosso país, esse critério da UNESCO faria o número crescer mais ainda. Na Polônia e no Canadá são considerados funcionalmente analfabetos todos os adultos com menos de oito anos de escolaridade. Pelos dados do INEP, publicados pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Subcomissão Permanente de Alfabetização da Câmara dos Deputados, existe no país, entre a população de 15 a 65 anos de idade, um total de 63.081.553 pessoas com menos de oito anos de escolarização ou 63,9% da população considerada, ou seja 98.717.223 pessoas.

Pelo exposto, as políticas de educação no Brasil têm contribuído, pode-se dizer, para o *terror*, para o avanço da *barbárie*, levando ao desemprego e ao subemprego um contingente populacional maior que o de muitos países do mundo, ao invés de cumprir e fazer cumprir o princípio básico da educação como dever do Estado: a libertação do ser humano.

Aqui é necessário lembrar Sarup (op.cit.), quando afirma que a educação é tratada como coisa no momento em que ela constitui expressão da produção alienada. A educação transforma-se em fetiche, tornando-se reificada, isto é, passa a ser tida como um poder sobre e acima do ser humano, logo, alheia a qualquer possibilidade de modificação.

Esta afirmação explicita as razões pelas quais a educação dominante configura-se como um processo alienante e alienado, onde a desumanização constitui base e onde o ato de educar é parcelarizado. Como dito, cabe a uns **ensinar** e a outros **aprender**, clarificando a separação de um processo que efetivamente é indissociável, onde aquele **que ensina, aprende e quem aprende, também ensina**. Esta assertiva baseia-se na compreensão de que homem e mundo são co-princípios um do outro e, dessa forma, educador e educando são co-princípios do ato da educação, capazes de gerar e conceber a autonomia.

Ao conceber o ato da educação como um processo não-material de trabalho, é possível entender a não separação entre produtor e produto e entre

produtor e consumidor. Entretanto, no capitalismo os produtos começam a controlar os seus produtores. Os homens (produtores) são reduzidos a objetos passivos. Na educação, guardada a relatividade e particularidade do processo, o mesmo ou semelhante fenômeno pode ser verificado. Aqui, talvez, seja possível encontrar a tão buscada explicação para que a classe dirigente e dominante diga e, de fato, considere e se interesse pela educação. Ela (a educação) é mais uma forma, certamente uma das mais eficientes e eficazes, para a manutenção dos interesses da classe dirigente.

Pode parecer paradoxal a afirmação acima. Entretanto, segundo Dangeville (1978), Marx reúne numa síntese formidável as características da burguesia capitalista ao afirmar que o dinheiro e a cultura são os seus dois critérios essenciais. No nível burguês da evolução humana, dinheiro e cultura, monopolizados pelo capital, se separaram do trabalho das massas após um processo milenar que deriva das necessidades de produção<sup>4</sup>.

A educação da classe dominante passa a ser a educação do opressor e, ao mesmo tempo, a da classe dominada. No primeiro caso, mantém os interesses dominantes e no segundo caso, impõe os interesses da dominação, caracterizando o que Paulo Freire denominou de *Pedagogia do Oprimido*. Assim, a educação da classe dominante faz com que ela aproprie-se do saber o mais possível, pois assim ela poderá e deverá usá-lo para preservar os seus interesses e os seus privilégios. Existe, desse modo, uma dicotomia entre as *educações*, a do opressor e a do oprimido.

Um exemplo da existência dessas duas *educações* é dado por um agricultor de Minas Gerais, Antonio Cícero (Ciço), quando foi entrevistado por Carlos

---

<sup>4</sup> Quando Dangeville (op. cit. p. 09-10) cita Friederich Engels, parece referir-se àquela população brasileira de mais de 98 milhões de pessoas em situação de semi-analfabetismo ou de um analfabetismo funcional. Dizia Engels que "... a primeira divisão do trabalho - a divisão da cidade e do campo - já condenou a população rural a milhares de anos de embrutecimento e os cidadãos à submissão ao ofício individual. Aniquilou as bases do desenvolvimento físico dos segundos. Desde então, o camponês apropria-se do solo e o cidadão do seu ofício e são, eles mesmos, apropriados pelo solo e pelo ofício".

Brandão sobre o conceito e a função da educação. O depoimento de Ciço<sup>5</sup> deixa extremamente claro o poder da educação. Evidencia que, no capitalismo, ela tem manifestado uma função de *barbárie*. Esse processo tem perpassado a humanidade desde a mais remota antigüidade até os dias atuais. O que tem sido alterado são as formas de expressão e de consciência ou inconsciência da *barbárie*: assassinatos, massacres, genocídios, holocausto, exclusões, centrifugações de camadas urbanas, desemprego, contingentes crescentes de “*sem-teto*”, aumento da mendicidade, desescolarização, analfabetismo, entre outras.

Apenas à primeira vista, os termos educação e *barbárie* não guardam nenhuma relação. Pensando-se com Adorno; Horkheimer (1986) configura-se a relação entre esses dois termos quando eles dizem que os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes e que ela é tão democrática quanto o sistema econômico no qual se engendrou, constituindo, assim, a essência desse saber que visa o método, a utilização do trabalho de outros, o capital e não conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento. O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominá-la completamente e aos outros homens.

A aparente contradição se desfaz na prática do conhecimento que, é sinônimo de poder. Evidencia-se, assim, a dialética do esclarecimento e, mais uma vez, a relação *barbárie* e educação<sup>6</sup>. A depender do modo como a educação é proposta e executada tanto pode servir à libertação quanto à dominação. As *campanhas, projetos* ou *programas* destinados à Educação de Jovens e Adultos

---

<sup>5</sup> Para ilustrar, observe-se a consideração feita por Antonio Cícero (Ciço) em depoimentos à Carlos Brandão: “... de que educação o senhor fala (...) se é educação de escola é a mesma, só que a sua (**de Brandão**) lhe fez e a minha, tô aqui (...) Educação de escola é a mesma, só que a minha foi de dois ou três anos, nem isso (...) com professora daqui, mas de lá, porque o saberzinho dela é de lá (**da cidade**) (...) com livro novo, caderno, tudo (...) aqui todo mundo manda filho p’ra escola, mas às vezes eu fico pensando que p’ros pobres a escola ensina o mundo como ele não é ...” (Brandão, 1982, p. 09-10). (grifos do autor)

<sup>6</sup> Segundo Bacon, o “... *estéril prazer que o conhecimento proporciona não passa de uma espécie de lascívia porque não é em discursos esclarecidos, plausíveis, deleitadores capazes de inspirar respeito ou de impressionar de uma maneira qualquer, nem em quaisquer argumentos verossímeis, mas em obrar e trabalhar e na descoberta de particularidades antes desconhecidas, para melhor prover e auxiliar a vida, que reside o verdadeiro objetivo e função da ciência*” (Bacon, 1825, p. 281, apud Adorno; Horkheimer, 1986, p. 20).

historicamente, no Brasil, têm servido à exploração dos *esclarecidos* sobre os *não-esclarecidos*.

Aumentando a exclusão social, as *políticas públicas de educação* para a população maior de 15 anos e menor de 65 anos têm gerado um analfabetismo total e funcional da ordem de 92.049.325 pessoas, ou seja, 93,24% da população daquela faixa etária tem menos de oito anos de escolarização, conforme relatório da Câmara dos Deputados (1999).

Pelos critérios e pela definição da UNESCO, o analfabetismo funcional no Brasil atinge o índice de 57,53%, isto é, 97.461.000 de pessoas entre a população total do país. Estes dados são suficientes para comprovar a situação de *barbárie* surpreendentemente promovida pela via da educação escolar ou das políticas públicas. São suficientes, também, para possibilitar a adoção de outras políticas que contemplem a vontade e a exigência de uma sociedade que se pretende moderna ou contemporânea, capaz de colocar a ciência, o conhecimento e a educação a serviço da formação do homem integral.

De um modo geral, a indefinição de políticas públicas ou o descaso com a área de Educação de Jovens e Adultos tem sido a constante marca da atuação dos organismos responsáveis pela educação nas três esferas de poder: federal, estadual e municipal. Essa indefinição/descaso tem contribuído para o crescente número de analfabetos e a conseqüente exclusão de mais de um terço da população acima de quinze anos do acesso aos bens culturais e, desse modo, dificulta e/ou impossibilita a inserção desse contingente populacional num processo produtivo compatível com a dignidade de cidadãos.

A partir do início da década de 90, a Educação de Jovens e Adultos tem recebido um tratamento diferenciado em alguns Municípios. Mesmo assim, essas exceções, embora relevantes, são muito pouco para desfazer a condição de *barbárie* nacional a qual tem sido submetida uma área fundamental para a cidadania e o desenvolvimento. Se aquelas exceções fossem a regra as políticas

educacionais estariam, de fato, cumprindo os verdadeiros sentidos dos termos esclarecimento e educação. Nesta perspectiva, as políticas públicas de educação instaurariam um modo eficaz para vencer as trevas da ignorância e do preconceito num processo de emancipação intelectual, através do domínio do conhecimento que resulta, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, por outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores, como afirma Kant (1974).

A dialética do esclarecimento permite afirmar que o saber que é poder desconhece toda e qualquer barreira, até mesmo a da escravização da criatura, assim como a da complacência face aos interesses dirigentes. Cria-se, dessa maneira, o mito do esclarecimento. A queda de mitos desta natureza é produto do mesmo esclarecimento. Faz-se necessário disponibilizar o esclarecimento a serviço da construção contra-hegemônica na qual o saber seria capaz de alicerçar um outro poder: o dos hoje *não-esclarecidos*.

É sempre possível que o mito converta-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade, fazendo com que os homens paguem pelo aumento de seu poder com a alienação daquilo que exercem sobre o poder. O mito do esclarecimento ou o próprio esclarecimento podem comportar-se com a realidade do mesmo modo que um déspota se comporta com as pessoas, conhecendo-as para manipulá-las.

Diz Adorno (1985), que a educação precisa opor-se a qualquer tipo de *barbárie*, pois a *barbárie* subsistirá enquanto as condições que produzirem sua recaída substancialmente perdurarem. Referindo-se a Auschwitz, afirma o autor (op. cit., p. 33) que “... *esse é que é o receio todo. A pressão da sociedade perdura, não obstante toda a invisibilidade do perigo hoje*”.

Entretanto, o perigo não está tão invisível assim. A exclusão de quase 100 milhões de brasileiros do acesso ao bem cultural, que se pode dizer elementar, que é a educação fundamental, tem dado mostras evidentes que a *barbárie*

aparece com outras conotações. O avanço tecnológico exige a qualificação das pessoas para a sobrevivência. Esta sobrevivência que só será possível quando a cidadania seja de fato exercida, condição para qual a escolarização é essencial.

O exercício da cidadania exige, pois, o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos na educação escolar com a conseqüente inserção digna no processo de produção. O processo de produção e a cidadania necessitam de profissionais qualificados e criativos para enfrentar a crescente globalização da economia. Se a formação do cidadão ocorrer, desenvolver-se criticamente e a educação cumprir o seu papel, será possível frear a *barbárie* e construir um novo mundo desenvolvido, capaz de gerar uma civilização solidária e realmente global, rompendo a submissão das criaturas aos ditames do *senhor mercado*.

Um sólido e conseqüente processo educativo, não-excludente e gestado a partir dos interesses e necessidades dos contingentes populacionais colocados à margem pelas práticas históricas do clientelismo, seriam a condição suficiente e necessária para a formação do cidadão universal. Desse modo, cumprir-se-iam as formulações teórico-conceituais que propõem a universalização do conhecimento como forma de surgimento de outra sociedade, sem desumanização e com possibilidades de acesso de todos e de cada um aos bens e equipamentos sócio-culturais e econômicos criados pela humanidade e a ela mesma destinados.

A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica, seja ela destinada às crianças, aos jovens ou aos adultos. Uma educação para a auto-reflexão crítica exige que todos possam ter condições de pensar sobre suas realidades e objetivá-las, desde a infância à terceira idade. Uma educação que queira evitar a reincidência da barbárie haverá de concentrar-se na primeira infância e adentrar nas faixas etárias que estão ou que estiveram dela alijados, possibilitando e garantindo os elementos necessários para que a *barbárie* não reincida.

Acredita-se que rompendo a corrente da (des)legitimação das políticas para a Educação de Jovens e Adultos, em particular, e da Educação, em geral,

ouvindo-se e considerando-se os anseios dos segmentos excluídos e os setores da sociedade que desenvolvem seu trabalho na perspectiva da inclusão cidadã, é possível criar as condições para a não reincidência da *barbárie* e para a consecução dos próprios objetivos expressos nos preceitos da Constituição de 1988. É preciso educar-se e ser educado para a transformação e, por conseguinte, para o desenvolvimento. Urge uma política educacional, patrocinada pelo Estado que seja capaz de aliar educação geral e profissional, luta e desejo da maioria da população brasileira.

É necessário encarar-se a questão da educação como temática social e política para que o retorno ao autoritarismo não ocorra e para que se modifique o modelo político do *clientelismo*. É preciso, pois, colocar o direito dos membros da sociedade como direito de Estado. Isto só é possível através de um processo de conscientização do qual a educação é fator primordial para a aplicação e utilização dos preceitos constitucionais.

O direito de cidadania implica na posse da cultura letrada, possibilitando a legítima construção e o consistente exercício da participação social e política. Ao dominar os códigos cultos e apropriar-se dos instrumentos necessários à inserção no processo produtivo, tornando-se efetivamente cidadão, seria possível lutar contra e evitar assim as tentativas de *barbárie* e as formas alienantes e alienadas da prática pedagógica, especialmente em se tratando de Educação de Jovens e Adultos.

Trazendo de volta as preocupações para fazer cessar a reincidência da *barbárie*, onde a educação deve concentrar-se na primeira infância, não é possível concordar-se com aqueles que se baseando na convicção de que o natural é educar crianças, de que a educação é uma relação entre gerações (as mais velhas sobre as mais novas), no pensamento Durkheimiano, possam colocar à margem e em plano supérfluo a Educação de Jovens e Adultos.

Lembrando-se as falas de importantes personagens da administração educacional brasileira é possível ter claro que os caminhos da *barbárie* precisam ser interrompidos e fechados. Aqueles pronunciamentos refletem uma

tendência de pensamento e querem fazer crer que a Educação de Jovens e Adultos é um desperdício. Manifestam, contudo, uma contradição que, como dito antes, pode ser considerada não-antagônica, pois não se desconhece a necessidade de manutenção e de ampliação da rede de educação infantil para não se aumentar o número de adultos e jovens analfabetos, pois filhos e irmãos de analfabetos tendem a ser analfabetos.

O processo educativo com adultos sofreria a falta de legitimidade que fundamenta uma relação entre pessoas de uma mesma geração. É necessário considerar-se que o aluno adulto ou jovem trabalhador possui uma história de vida que o capacita à interação e à discussão em nível de igualdade. Trabalhar com adultos do mesmo modo que se trabalha com crianças é (des)legitimar um processo intergeracional. Isto consistiria simplesmente em treinamento e não em educação, no sentido próprio do termo. O depoimento do Professor Goldemberg, por si só, torna evidente este aspecto: “... o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade (...) vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ...”. Seus filhos também irão ser lixeiros?, serão vigias?, pedreiros? Acaso vigias, pedreiros ou lixeiros precisam estar excluídos dos bens culturais? Não precisam saber ler e escrever? Não terão direito aos múltiplos códigos culturais presentes no seu entorno? Serão cidadãos apenas para exercer o voto eleitoral? Que tipo de cidadania é este?

Não investir na Educação de Jovens e Adultos é manter a exclusão, é desrespeitar o direito individual de acesso a um bem cultural essencial, é, por conseguinte, uma expressão de *barbárie*, considerando que o adulto desescolarizado e que “... já se acostumou a esta situação ...” tende a reproduzir o mesmo comportamento em relação a seus filhos. Dessa forma, estar-se-ia aumentando o contingente de analfabetos, o que não parece ser a política mundial. Estar-se-ia, pois, reincidindo-se na *barbárie*.

A educação precisa ser a matriz geradora da consciência democrática, a partir do acesso aos diferentes bens culturais, sejam populares ou considerados eruditos. O conhecimento dos códigos da norma culta, das manifestações culturais de diferentes origens, não podem continuar sendo signo de classe e, portanto

de exclusão. A educação precisa ser crítica, histórica e não pode ocultar nenhum fato sob pena de ser conivente com as *barbáries*. Aí, incluem-se a Educação Infantil, a Educação Fundamental e Média, a de Jovens e Adultos e a Educação Profissional fundamentadas nos pressupostos da Educação Popular, enquanto educação social e permanente, necessária à formação do cidadão, que não prescinde da escolarização proporcionadora da auto-reflexão, condição para o alcance da emancipação e da autodeterminação.

O caminho para atingir-se esse objetivo é a definição clara de políticas educacionais traçadas pelo Estado em parceria com os setores organizados da sociedade civil, num processo de educação permanente que possibilite a participação, entendendo a educação como tarefa coletiva, que ultrapassa o espaço intramuros da instituição escolar. Isto é, do Estado, da sociedade, da família, do sindicato, da associação de moradores, da empresa, e das demais instituições.

Dessa maneira, é possível acreditar que a *barbárie* não reincidirá, nem haverá de perpetuar-se entre nós. Para tanto, a educação constitui-se num mecanismo poderoso, ainda que não o único, capaz de criar uma cultura que seja ou possa vir a ser formadora da consciência dos direitos dos cidadãos, contrária a qualquer tipo de extremismos<sup>7</sup>.

O que se chamou aqui de *barbárie*, mantém uma estreita relação com a alienação na educação e no ensino. As formas pelas quais essas novas expressões da *barbárie* ocorrem, estão ligadas ao modo de produção realizado na e pela a escola. Na educação escolar, observa-se a classificação de tipologias de escolas (umas para pobres, outras para médios e outras para ricos; umas para *formar* operários, outras para *criar* os contra-mestres e outras para *produzir* engenheiros. Essas tipologias parecem desconhecer o avanço científico e tecnológico e a nova revolução

---

<sup>7</sup> Convém lembrar Theodor Adorno quando diz que "... se o esclarecimento racional - como bem sabe a psicologia - não dissolve diretamente o mecanismo inconsciente, pelo menos fortalece na pré-consciência determinadas contra-instâncias e ajuda a preparar um clima desfavorável aos extremismos" (Adorno, op. cit., p. 44).

informativa, produtos do conhecimento historicamente acumulado, que precisa estar a serviço da humanidade.

Do mesmo modo que essas classificações são estabelecidas, nota-se a fragmentação do conhecimento. Além da fragmentação, de acordo com a tipologia de escola, o conhecimento é *trabalhado* diferentemente, de acordo com o que se chamou de tipologia de escola. Tal fato deixa claro que o conhecimento é, no caso da escola capitalista, *trabalhado* por professores e alunos como parcelas compatíveis com os interesses de classe. Parcelas que são *distribuídas* desigualmente pela classe dirigente, para as demais classes sociais.

No caso da Educação de Jovens e Adultos nota-se a *indisponibilidade* dos dirigentes quando pronunciamentos como os do Professor Goldemberg denotam a situação de *barbárie* e de alienação à qual submeteu-se uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento de um país: a área da Educação, em geral, e de Educação de Jovens e Adultos, em particular.

Sobre isto, é conveniente trazer aqui uma parte do pronunciamento do então Ministro da Educação, Marco Maciel, em Porto Alegre, quando do encerramento do Seminário Internacional de Ensino, em setembro de 1985:

*“Para vencer a barreira do subdesenvolvimento, é preciso que o Estado cumpra o dever educacional de suprir a mesma educação para todos. Já assinala-se que temos hoje mais de vinte milhões de analfabetos. Há cerca de cem anos atrás, quando a nossa taxa de analfabetos era três vezes superior à atual, tínhamos menos de onze milhões de analfabetos. Se não proporcionarmos ensino a todas as crianças, o número de absoluto de analfabetos adultos não cessará de crescer (...). Um desafio dessa natureza não pode ser vencido apenas com os instrumentos precários da vontade do Estado. Esta é, friso, uma tarefa para toda a sociedade, para todas as instituições (...). Para educar uma criança, para complementarmos a educação do jovem e para suplementar a educação do adulto, é preciso prepará-los para a cidadania, para suas*

*responsabilidades coletivas, para seus deveres cívicos e para seus direitos. Enfim, para suas responsabilidades políticas”* (Maciel In: Feldens; Franco, op. cit., p. 50-1).

As afirmações do Ministro Maciel permitem dizer que se a educação se propuser a formar burocratas, os formará. Mas se ela se propuser, formará também cidadãos críticos. Isto evidencia a característica contraditória da educação que deve ser trabalhada. Precisa deixar de ser alienante e constituir-se como problematizadora da realidade, cuja unidade deve ocorrer na relação entre quem aprende e quem ensina.

Dessa maneira, pode-se entender que há alienação no chamado trabalho imaterial ou não-produtivo assim como no trabalho produtivo. Professores, pesquisadores, cientistas produzem mercadorias através de seus trabalhos especializados. Mas ao invés de desenvolver a ciência para objetivos humanistas, ela (a ciência) e seus produtos são separados de seus produtores (cientistas, pesquisadores e professores).

É possível concluir-se que a ciência e a educação vêm perdendo os seus objetivos primeiros e o seu fim último que é a transformação. Conseqüentemente, estão consolidando-se como perpetuadoras de privilégios e, ao mesmo tempo, de exclusão social. A educação ao invés de meio, passou a ser seu próprio critério. Ao perder de vista seu sujeito, a educação e a ciência tornam-se exclusivas de uma determinada classe social.

Para superar esta situação, a educação necessita ser tida e vista como processo crítico que envolva a realidade sócio-histórica, o conhecimento e o sujeito. É a relação entre homem e mundo, entre professor e aluno, entre escola e sociedade, buscando a construção de uma cultura desalienada, onde produtor e produto sejam elementos de um só processo e, desse modo, inseparáveis que produzirão políticas educacionais capazes de alavancar o desenvolvimento e construir, de fato, uma nação livre e um Estado soberano.

De modo especial, necessita-se de uma política educacional que suporte o fim das dicotomias entre um tipo de escola para ricos e outro tipo para pobres; entre o saber acadêmico e os saberes práticos. Precisa-se de uma educação que saiba elaborar a síntese entre o fazer e o pensar, que evidencie a relação epistemológica entre teoria e prática; entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.

Assim, trabalhos alicerçados na Educação Popular, entendida como a educação/pedagogia do cotidiano, podem e devem ser encarados como alternativa à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e à formulação de políticas públicas que viabilizem a ruptura com o processo contínuo de (des)legitimação a que vem sendo submetida esta modalidade de educação no Brasil.

Experiências como as dos Municípios de Porto Alegre e Canoas, no Rio Grande do Sul (Programas SEJA e VEJA), precisam ser consideradas na formulação de políticas para a Educação de Jovens e Adultos, visto que emanam das necessidades e dos interesses dos que, ainda hoje, encontram-se na faixa da exclusão programada. Estas experiências situam-se acima das diferenças político-partidárias, da tradição clientelística da política nacional e dos processos geradores da alienação e da *barbárie*, rompendo o ciclo desumanizador e (des)legitimador da Educação de Jovens e Adultos.

Estes são apenas exemplos que buscam superar os limites e fracassos impostos pelo processo de (des)legitimação presente nas propostas do Governo Central e do empresariado nacional, como o caso recente do “*Telecurso 2000*”. Entretanto, isso ainda é muito pouco se forem levados em consideração os altos índices de analfabetismo e de baixíssima escolarização da população brasileira situada na faixa dos com mais de 15 anos de idade.

Pode-se dizer que, na história da educação brasileira, os investimentos feitos em *campanhas, projetos e programas* de educação e alfabetização de jovens e adultos têm se mostrado ineficazes para enfrentar as características e as dimensões do problema-tese. Hoje o país conta com mais de 20 milhões de analfabetos

absolutos, sendo 17 milhões com mais de 10 anos de idade e aproximadamente 5 milhões com idade entre 7 e 14 anos (faixa etária de escolaridade obrigatória). Sem levar-se em consideração o número de analfabetos funcionais, pelos dados acima (IBGE, 1996) estima-se a existência de 25 milhões de pessoas aptas a serem incluídas em programas de alfabetização e de complementação escolar.

Ao longo dessa trajetória iniciada em 1854, o Brasil teve vinte e um projetos de educação de adultos e três programas, envolvendo as mais diversas teorias e metodologias, *paulofreirianas* ou baseadas em Dewey e Thorndike. Todas elas, entretanto, com um lugar comum - os professores, monitores, alfabetizadores não possuíam qualificação específica. Todos esses *projetos*, *programas* ou *campanhas* esgotaram-se pela argumentação da falta de recursos financeiros, da falta de *clientela*, embora o país sempre tenha possuído um grande número de adultos analfabetos ou por força de acontecimentos políticos como os de 1930 e de 1964.

Em cada um desses *projetos*, *campanhas* ou *programas* houve um desgaste pelo insucesso, pela inexistência de resultados significativos. Enfim, por uma falta ou por falácia na elaboração e execução de políticas educacionais que considerem as especificidades da sociedade brasileira e da situação educacional em que vivemos: a da *barbárie* do não-letramento social.

Um outro aspecto que denota o processo de (des)legitimação da Educação de Jovens e Adultos, nos últimos tempos, tem sido a política de racionalidade financeira encetada pelo MEC, sob o patrocínio do Banco Mundial. Até pode-se criar *programas* ou *projetos* para a Educação de Jovens e Adultos, mas os encargos financeiros são de responsabilidade de setores privados ou de organizações não-governamentais, desobrigando-se o Estado de sua própria função e missão constitucionais.

A construção de uma política educacional para a Educação de Jovens e Adultos, em particular, e para a Educação, em geral, carece do rompimento com os interesses da tecno-burocracia estatal, que segundo Muller (1985) é

responsável pela definição de uma nova filosofia de intervenção pública para si própria e para os destinatários da política. Por trabalharem num dado setor, esses funcionários têm uma interpretação própria do real, procurando manter ou conquistar a hegemonia, de acordo com suas próprias representações acerca de determinados problemas e de suas alternativas de solução. Do mesmo modo, atendem aos interesses clientelísticos ditados pelas oligarquias que até agora mantêm seus representantes na máquina governamental, especialmente no legislativo e em setores-chaves da execução das políticas sociais.

Para romper-se com essa lógica é preciso entender que qualquer ação que busque a constituição de uma política setorial tem, em si, um referencial que a normatiza, que não pode ser extraído do vazio ou dos interesses do segmento tecnoburocrático, mas articulado diretamente ao referencial normativo geral, que é a representação social de toda a sociedade. Quer dizer, considerar-se os aspectos técnico-científicos e as representações sociais dos fazedores e dos destinatários das políticas públicas; levando em conta os processos que constituem e reconstituem o referencial normativo de uma política pública, trabalhando com as particularidades e singularidades da realidade social e do próprio objeto da política em questão.

O Ministério deveria prover as condições necessárias para a qualificação de educadores, bem como dotar os recursos necessários para a implantação e implementação do que se possa denominar, efetivamente, política pública e política social. Pode-se dizer que isto constitui exercício democrático e demonstração concreta de preparação para a cidadania, objetivando não apenas qualificar mas, sobretudo, legitimar as políticas sociais, em geral e as de educação, em particular.

Ao MEC não cabe simplesmente normatizar e/ou delegar competências. É preciso que ele assuma sua função própria de poder executivo: da formulação à execução e avaliação das políticas educacionais. Desse modo, a definição de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos requer, também, políticas para a formação e a qualificação de educadores, não relegando esta tarefa e este dever,

que são do Estado, para a iniciativa privada ou recrutando *monitores* sem a necessária qualificação, apesar de suas *boas-vontades*. Esses educadores precisam dominar técnica e criticamente os conteúdos de ensino, sejam eles de caráter profissionalizante ou de educação geral. Compete, também, ao Ministério da Educação e do Desporto incentivar e promover a criação de cursos de graduação e de pós-graduação “*lato-sensu*” nas universidades<sup>8</sup>, como forma de qualificar a Educação de Jovens e Adultos e capacitar docentes para o trabalho específico nessa área.

A qualificação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos implica em melhor qualificação dessa clientela que, até então, tem sido posta à margem ou quando consegue adentrar os bancos escolares, é infantilizada pelo preparo inadequado de professores. A formação da legítima cidadania passa, obrigatoriamente, pela escolarização sólida e consistente da população numa relação onde o ensinar e o aprender são mediados pelo conhecimento e pela realidade.

Considerando o fato de que jovens e adultos analfabetos ou semialfabetizados formam um contingente excluído, sistematicamente, do acesso aos bens culturais mais elementares, dificultando o exercício democrático, é mister que o processo educativo seja o mais qualificado possível para permitir e gerar melhores condições ao exercício da cidadania. Nesse sentido, a escola é o principal canal de acesso a esses bens que este segmento, pobre excluído possui para, ao tempo em que comece a dominar o conhecimento, passe a exercer seus legítimos direitos e deveres de cidadãos.

---

<sup>8</sup> Como exemplo de experiências bem sucedidas cita-se a da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, por cinco anos (de 1989 a 1993), manteve um Curso de Especialização (Pós-Graduação “*Lato-Sensu*”) nesta área e introduziu disciplinas em seu currículo de graduação em Pedagogia, abertas às demais licenciaturas, contribuindo decisivamente na implementação de programas como o do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e do Programa VEJA da Secção de Educação Básica para Jovens e Adultos (SEBJA) da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto da Prefeitura Municipal de Canoas que têm se espalhado por vários Municípios do Rio Grande do Sul e fomentado o surgimento de projetos semelhantes noutras partes do país.

É verdade que a educação não favorece automaticamente a cidadania. No bojo do sistema capitalista, especialmente no que se pode denominar capitalismo “*tardio e perverso*”, a tendência do processo da educação escolar é de reproduzir as desigualdades sociais. Num processo verdadeiramente educativo é urgente que seja formado o sujeito histórico que, ao ler a palavra escrita, possa ler a realidade que a precede, de forma crítica; capaz de intervir naquela mesma realidade, objetivando sua transformação, instrumentalizado pelo conhecimento.

É necessário fazer a união, talvez a fusão, entre conhecimento (qualidade formal) e intervenção na realidade (qualidade política). Quando isso ocorrer, será possível falar-se em cidadania, no sentido próprio do termo, isto é, o *vivente* da cidade, o ser político, o habitante da *polis*. O ser humano, centro das relações sociais, precisa ser competente para tornar civilizado o mercado, influenciando na competitividade, colaborando para a superação da mais-valia absoluta e indicando os caminhos organizativos e críticos da sociedade frente aos interesses das elites e das oligarquias representadas predominantemente no Estado, através da máquina tecnoburocrática.

Entretanto, o processo de formação da consciência crítica não ocorre de forma mágica. O concurso do professor é essencial à medida que seja capaz de passar do simples ato de ensinar para atingir a autêntica formação, construtora do conhecimento crítico, que dê sentido à escolarização, que objetive a realidade. Esse professor necessita ser dotado de qualidade formal e de qualidade política e, assim, dotando, conseqüentemente, o seu aluno.

Nessa direção, a formação do professor constitui uma política pública e, como tal, exige a definição, por parte do Estado, de programas de formação continuada. Além da definição, exige a implantação e implementação desses programas. Isto também é configurado como Educação de Adultos, naquele sentido de educação permanente, anteriormente descrito.

Para atender tais necessidades, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos precisam reconhecer o saber que o aluno trabalhador adquire no trabalho, tomado como princípio educativo e propondo mecanismos para o seu reconhecimento, para fins de continuidade dos estudos e de certificação formal.

A transformação da realidade exige que a Educação de Jovens e Adultos seja tratada como política pública e social. Deve ser institucionalizada com metas permanentes, com alocação de recursos próprios e corpo docente qualificado. Este trabalho sinaliza não ser mais possível aceitar-se que uma área, considerada pelo próprio governo como vital para o desenvolvimento nacional, continue a ser tratada como “*projetos*”, políticas emergenciais e outros mecanismos como os que até agora têm sido propostos.

É preciso ter claro que a capacidade para continuar aprendendo, quer dando continuidade aos estudos, quer trabalhando, repousa na educação básica de qualidade, entendida como domínio dos princípios fundamentais das ciências, dos procedimentos tecnológicos e das formas de comunicação, bem como dos instrumentos necessários ao exercício da crítica social a partir da compreensão histórica da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1985, p. 33-45.

ADORNO, Theodor. W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

AGUIAR, Elizabeth Milititsky. *Os trabalhadores e a educação escolar em Alvorada: reconstituição de uma trajetória*. Porto Alegre: UFRGS, 1990, Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. *Discursos e tendências sobre o fazer pedagógico*. Porto Alegre: Educação & Realidade Edições, 1991.

AGUIAR, Raimundo H.A.; SCHULZ, Maristela. Tentativa de síntese da educação de adultos na América Latina. *Jornal da ASSERS*, Porto Alegre, v. 7, n. 21, p. 7, out. 1992.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AVELAR, Lúcia. Clientelismo de estado e política educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 54, p. 34-51, abr. 1996.

AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BANCO MUNDIAL. Prioridades para a educação. In: \_\_\_\_\_. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*. Washington: Banco Mundial. 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. London: Routledge; Kegan Paul, 1974.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 91/92, p. 71-5, mar.1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Subcomissão Permanente de Alfabetização. *Um panorama da alfabetização no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. [on line]. Available from Internet: <http://www.camara.gov.br>. [09. jan. 2001].

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei 1258*. Institui diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Projeto de Lei, de iniciativa do MEC*. Institui o plano nacional de educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei 4.173/98*. Institui o plano nacional de educação. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei 1603/96*. Institui o sistema nacional de educação profissional. Brasília: 1996.

BRASIL. Constituição 1988. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da* [República Federativa do Brasil], Brasília, 18 abr. 1997. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. *Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, Departamento de Apoio, Diretoria de Documentação e Divulgação, 1971.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da* [República Federativa do Brasil], Brasília: v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

- \_\_\_\_\_. *Portaria MEC nº 646/97, de 14 de maio de 1997*. [on line]. Available from Internet: <http://www.mec.gov.br>. [20. abr. 1999].
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano nacional de educação: versão preliminar para discussão interna*. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Proposta para o documento: roteiro e metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. *CPI do MOBRAF*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1976.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?: ensaio e textos*. Campinas: Papirus, 1991.
- CARDOSO, Ruth C. L. Movimentos sociais urbanos: balanço crítico. In: SORJ; ALMEIDA (Orgs.) *Sociedade e política no Brasil pós-64*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CASTRO, Cláudio Moura. Entrevista à Revista Veja em 05 maio 1993. In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos: 1985-1994*. São Paulo: [s. ed.], 1994. p. 20.

CENTRO BRASILEIRO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Guia de ações complementares à escola para crianças e adolescentes*. 2. ed. São Paulo: CENPEC ; UNICEF, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CHOMSKY, Noam; DIETRICH, Heinz. *A sociedade global: educação, mercado e democracia*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. *Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários*. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBERO-AMERICANAS, 6., 1993, Salvador. *Anais...* Salvador: CNI, 1993.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO; UNICEF; PNUD; Banco Mundial, 1990.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília: *Anais...* Brasília: MEC/SEF, 1994.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., Belo Horizonte. *Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira*. Belo Horizonte, [s. ed.], 1997.

CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS; MOBREAL, 1979.

- DANGEVILLE, Roger. Apresentação: introdução e notas. In: MARX, Karl. ; ENGELS, Friederich. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978. p. 9-49.
- DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DESEDUCAÇÃO. *Correio do Povo*, Porto Alegre, v.103, n. 323, ago. 1998. Seção Opinião, p. 4.
- DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. *Educação de adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1979.
- DOMINGUES, José Luis. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-66, maio/ago. 1986.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *O MOBREAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo*. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.
- ENCONTRO LATINO AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1994, Olinda. *Anais...* Brasília: INEP, 1994.
- FERRARI, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p.53-49, fev. 1985.

FERREIRA, Francisco W. *Planejamento sim e não*: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FERNANDES, Heloisa. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou divergência. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 3, p. 148-160, 1991.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez ; INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Petrópolis: Vozes, 1978.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*: ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNDAÇÃO IBGE. *Recenseamento geral*. Brasília: 1970

\_\_\_\_\_. *Recenseamento geral*. Brasília: 1980.

\_\_\_\_\_. *Censo*. Brasília: 1991.

\_\_\_\_\_. *Censo parcial*. Brasília: 1996.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papyrus, 1992.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOUVÊA, Gilda Portugal. *Burocracia e elites burocráticas no Brasil*. São Paulo: Paulicéia, 1994.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

GREIMAS, A. J.; LANDOWSKI, E. *Análise do discurso em ciências sociais*. São Paulo: Global, 1986.

GULLAR, Ferreira. A cultura posta em questão. *Arte em Revista*, São Paulo: n. 2, p. 67-89, 1980.

GOLDEMBERG, José. Entrevista ao Jornal do Comercio em 12 out. 1991. In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos*: consolidação de documentos: 1985/1994. São Paulo: [s. ed.], 1994. p. 7.

HADDAD, Sérgio. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, 1994, Campo Grande; *CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS*, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC, 1994.

\_\_\_\_\_. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEINZSKY, Iria (Org.). *LDB interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997b. p. 106-122.

\_\_\_\_\_. Entrevista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, São Paulo: 05 maio 1997a. p. 2,

\_\_\_\_\_. *Estado e educação de adultos (1964-1985)*. São Paulo, USP, 1991.  
Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade  
de São Paulo, 1991.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional  
de educação de jovens e adultos*: consolidação de documentos  
1985/1994. São Paulo, [s.ed.], 1994. mimeo.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *La phénomélogie de l'esprit*. Paris:  
Aubier, 1941.

JACOBI, Pedro. *Movimentos sociais e políticas públicas*: demandas por  
saneamento básico e saúde: São Paulo 1974. São Paulo: Cortez, 1989.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional*: as políticas do  
Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LOVISOLO, Hugo. Da crítica à tolerância: uma visão da educação de  
adultos na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 70, p.  
53-64, ago. 1989.

\_\_\_\_\_. Velhas propostas e novos enfoques? In: LUCKESI, Cipriano Carlos.  
*O papel do Estado na educação*. Salvador: UFBA; Empresa Gráfica da  
Bahia, 1989. p. 41-55.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Compreensão filosófica e avaliação em educação.  
In: *SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL*.  
12., 1980, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABT, 1980.

- MACEDO, Carmen Cinira. *Tempo de gênese: o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MACIEL, Marco. Encerramento do seminário internacional de ensino. In: FELDENS, Maria das Graças Furtado; FRANCO, Maria Estela Dal Pai (Orgs.). *Ensino e realidades: análise e reflexão*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1986. p. 48-54.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e educação popular*. São Paulo: Cortez ; Autores Associados, 1981.
- MARX, Karl. *Manuscritos: economia y filosofía*. Madrid: Alianza, 1985.
- MARX, Karl; ENGELS Friederich. *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1972.
- MOBRAL. Coordenação Estadual do Rio Grande do Sul. *Índice de analfabetismo conforme censos de 1970/1980: Brasil e Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: [s. ed.], [s.d.], mimeo.
- MULLER, P. Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. *Revue Française de Science Politique*. Paris, v. 35, n. 2, PUF, 1985.
- NOTÍCIAS. *Deutschland*: Revista de Política, Cultura, Economia e Ciência. Frankfurt am Main, v. 5, p. 12, out. 1997.
- O'DONNELL, Guillermo. Anotações para uma teoria do Estado. *Revista de Cultura Política*, São Paulo, n. 3, p. 75-87, 1980.
- OFFE, Claus. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. Estratégias de sobrevivência do MOBRAL: um desacerto autoritário III. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 9, n. 25, p. 55-91, maio/ago 1982.

PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.

PIZZORNO, Alessandro. Introducción al estudio de la participación política. In: PIZZORNO, A.; KAPLAN, M.; CASTELLS, M. *Participación y cambio social en la problemática contemporánea*. Buenos Aires: Ediciones SIAP-PLANTEOS, 1975. p. 13-82.

PORTO ALEGRE. Congresso exige recursos para o setor. *Diário Oficial de* [Porto Alegre]. Órgão de Divulgação Oficial do Município de Porto Alegre. Porto Alegre, anoV, n. 1174, 07 dez. 1999.

PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *Mestiço é que é bom*. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Entrevista à Revista Veja em 26 jun. 1993. In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política*

*nacional de educação de Jovens e Adultos*: consolidação de documentos: 1985/1994. São Paulo: [s. ed.], 1994. p. 20.

RODRIGUES, J. S. *O moderno príncipe industrial*: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 233-320.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena*: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura Souza. *Aula Magna*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Palestra.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n. 8, 1997.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TEDESCO, Juan Carlos. O papel do estado na educação. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *O papel do estado na educação*. Salvador: UFBA; Empresa Gráfica da Bahia, 1989. p. 11-40.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez ; Autores Associados, 1985.

TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Rosa Maria. *Discurso e prática em educação popular*. Ijuí: Livraria UNIJUÍ Editora, 1988.

VALLA, Victor Vincent. Nova ordem mundial e condições de vida no Brasil: modificando as relações entre sociedade civil e educação popular. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p.19-34, jul./dez. 1994.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS, MEMBROS DA COMUNIDADE E PROFESSORES

1. O que você entende por Educação de Jovens e Adultos?
2. Você teve alguma experiência em Educação de Adultos? Em caso afirmativo, poderia narrá-la?
3. Você considera que os materiais didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos são adequados á realidade e às necessidades?
4. Que resultados você destacaria nessa experiência?
5. A experiência com Educação de Jovens e Adultos que você conhece, possui apoio governamental ou não-governamental?
6. Pelo seu entendimento, quem deve ser o responsável pela Educação de Jovens e Adultos?

## ANEXO 2

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Qual o conceito de Educação de Adultos que norteia o trabalho que você coordena?
2. Em quais pressupostos teóricos a prática pedagógica está embasada?
3. Qual o papel exercido e a função desempenhada pela instituição à qual seu trabalho está vinculado?
4. Em sua opinião, que resultados têm sido alcançados?

### ANEXO 3

#### METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROJETO DE LEI 4.173/98)

1. Alfabetizar, em dez anos, toda a população, assegurando a oferta de processo de escolarização equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, organizado em etapas, para todos os jovens e adultos que não tiveram acesso a essa formação.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade, priorizando as faixas etárias mais jovens.\*
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu apenas as quatro séries iniciais.\*\*
4. Estabelecer programa para assegurar que as escolas públicas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino supletivo para jovens e adultos.
5. Estabelecer programa nacional para a produção e fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico para os cursos em nível de Ensino Fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

6. Garantir que os sistemas estaduais de educação mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, de forma a atender à demanda de órgãos públicos, comunitários e privados.
7. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para educação de jovens e adultos que possuam escolaridade mínima.
8. Estimular o mapeamento da população analfabeta na esfera do município, por bairro ou distrito, visando localizar a demanda e programar a oferta de Educação de Jovens e Adultos para essa população.
9. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios com a incumbência de promover a Educação de Jovens e Adultos, com prioridade para a oferta de Ensino Fundamental.
10. Conceder créditos curriculares aos estudantes de Educação Superior e dos cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de Educação de Jovens e Adultos.
11. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da Educação de Jovens e Adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.\*
12. Aperfeiçoar e ampliar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.\*\*
13. Expandir a oferta de programas de educação à distância na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, incentivando seu aperfeiçoamento nos cursos presenciais.\*\*

14. Associar, sempre que possível, aos cursos de nível fundamental para jovens e adultos, a oferta de cursos básicos de formação profissional.
15. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos supletivos de nível médio.
16. Implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam crianças e jovens infratores programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional.
17. Incentivar as instituições de Educação Superior a oferecer cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos com ou sem formação anterior de nível superior.\*\*
18. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, uma avaliação e divulgação dos resultados dos programas de Educação de Jovens e Adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento do Plano.
19. Realizar pesquisas periódicas para verificar o grau de alfabetização da população.
20. Observar, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, as metas estabelecidas para a Formação de Professores, Educação à Distância, Financiamento e Gestão, Educação Tecnológica e Formação Profissional.

## ANEXO 4

### METAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SANCIONADO PELO PRESIDENTE DA REPÚBLICA EM 09 DE JANEIRO DE 2001

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.\*\*
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.\*\*
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.\*\*
4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.\*\*
5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.\*
6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.\*\*

7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.\*\*
8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.\*\*
9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.\*\*
10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.\*
13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.\*\*

14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.\*\*
15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.\*\*
17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.\*\*
18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.\*\*
19. Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.
21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc) para verificar o grau de escolarização da população.\*\*
22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.\*\*

23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleducação.
24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.