

Educação de Jovens e Adultos: Perspectivas para o Terceiro Milênio

Ângela Aparecida de Almeida Aguiar^I
Isaura Pinato Sato^{II}
Paschoal Quaglio^{III}

Resumo: O presente texto trata-se de um artigo elaborado durante o desenvolvimento da disciplina "Organização e Administração da Educação no Brasil". Procura-se discutir a alfabetização dos brasileiros ignorantes ou ignorados, os caminhos historicamente percorridos na alfabetização de adultos no Brasil, as funções da educação de jovens e adultos, os exames supletivos, os centros supletivos e a educação à distância.

Palavras-chave: educação, educação de jovens e adultos; função de educação de jovens e adultos; eja e educação à distância

A organização da educação escolar brasileira é composta de dois níveis: **Educação Básica** e **Educação Superior**, de acordo com a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e onde no *caput* do seu artigo, 37 lemos: "*A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*"

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto, goza de especificidades peculiares, objeto da presente reflexão. É uma das modalidades do primeiro nível, com etapas de ensino fundamental e médio e usufrui de tratamento diferenciado.

O parecer CEB n.º 11/2000 determinou a definição das diretrizes curriculares nacionais da EJA, estruturando-se a partir de sessões da Câmara de Educação Básica (CEB) com representantes do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e inúmeras contribuições da comunidade educacional.

^I Aluna da Pós - Graduação em Educação da UNESP/FFC/Marília

^{II} Aluna da Pós - Graduação em Educação da UNESP/FFC/Marília

^{III} Prof. Dr. (Adjunto) da UNESP/FFC/Marília

Nas definições prévias, destacamos que

a estrutura do parecer remetendo-se às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e ensino médio já homologadas, contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos-hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA e diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. (CEB, Parecer 11/2000)

Nesse sentido é contraditória, portanto, a constatação de que a LDB, não tenha dedicado nenhum de seus artigos ao analfabetismo.

Ignorantes ou ignorados?

Na análise de Sérgio Haddad (1977), a LDB deveria incentivar atitude ativa do poder público e o caráter indutor do Estado quanto à demanda desse nível de ensino. A EJA não é prioritária como o ensino fundamental, então, não garante espaços de democratização ao universo de excluídos. Transforma a educação de jovens e adultos, bastante diferenciada daquela de crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular, em educação de segunda classe. Remete-se à reposição de estudos regulares, de caráter supletivo, do Ensino Fundamental (EF), desvinculando-o do mundo do trabalho, pois desconsidera a experiência de vida, trabalho e formação dessa parcela da população.

Revela, ainda, o citado autor que, em 1995, dezoito milhões de brasileiros com mais de dez anos eram totalmente analfabetos e que 50% da população com mais de catorze anos não concluiu o ciclo I do Ensino Fundamental, logo, considera-os analfabetos funcionais (HADDAD, 1997).

Denunciando a desqualificação da EJA (Educação de Jovens e Adultos), Haddad (1997) afirma que a Emenda Constitucional N° 23 alterou o inciso I do artigo 208 da Constituição, restringindo o direito público subjetivo de acesso somente ao Ensino Fundamental regular, suprimindo a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade

de ensino escolar para jovens e adultos. Vemos a contradição, do direito que deveria assegurar o EF a todos. As oportunidades educacionais, centradas na prática social, adequadas ao amadurecimento e experiências do aluno, dá lugar à mera **certificação** ou **creditação** com ênfase nos exames supletivos, dotados do precário caráter de reposição da escolaridade do ensino regular.

Haddad (1997) sugere, ainda, que os espaços de intervenção devam ser explorados pela sociedade civil na busca de soluções eficazes, e uma dessas brechas está no momento da chamada pública, preconizada no artigo 5º, parágrafo primeiro, inciso II da LDB daqueles que não concluíram o EF, exigindo do sistema oficial de ensino que garanta qualidade na oferta da EJA.

A LDB deixou de contemplar incentivos e estímulos que criariam condições à frequência escolar e ainda reduziu a limites temerários a idade mínima estabelecida para a realização de exames supletivos que se limitam a acelerar estudos, ou seja, meros mecanismos de regularização do fluxo escolar.

Reportando-nos a Álvaro Vieira Pinto, destacamos a seguir a realidade social do adulto “... o homem, na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades...” (PINTO, 1991), em condições de analfabetismo e o conjunto de conhecimentos básicos que pressupõe o trabalho de qualidade que pretende desempenhar.

O homem se faz produto de seu trabalho, nas condições oferecidas pela sociedade, logo é trabalhado pela superestrutura social. Cabe ao trabalhador ativo exercer sua função social, desempenhar conscientemente seu papel mobilizador, munido de vontade livre, atuando e influenciando sobre o regime de trabalho geral, determinando suas modificações, pela participação no processo político social, expandindo sua consciência ainda que analfabeto.

A educação de adultos é instrumento de necessidade imperiosa ao desenvolvimento social, para que a participação existente estenda-se aos níveis culturais mais altos e mais identificados com o pináculo da classe dirigente. “*A educação de adultos visa a atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente.*”(PINTO, 1991, p. 83).

A escolarização universal, princípio da educação democrática, não pode estar restrita à escolarização infantil, cristalizando nesta, as prioridades do ensino

fundamental, mas simultânea à Educação de jovens e adultos, visto que a importância da escolarização infantil ocorre no meio de adultos, valor que deve ser compreendido na prática ao alfabetizarem a si mesmos, pois o adulto atuante é um membro pensante de sua comunidade.

Manter a modalidade EJA, paralelamente à educação infantil, não é nenhum esforço social, marginal, residual, de educação, mas correção do vergonhoso desprezo que nesta se encerra, contra a dignidade do homem que necessita deste desempenho pedagógico, pelo qual deve a comunidade se lançar.

Instruir o adulto analfabeto é imperioso e lucrativo, pois este, exerce freqüentemente influência na comunidade e o seu estado de **ignorância relativa** apenas configura um **índice social**: “Não é o homem que se eleva que eleva consigo o mundo, e sim o mundo que se eleva que eleva consigo o homem.” (PINTO, 1991, p. 84).

Despertando a consciência cidadã, da necessidade de apropriar-se do saber historicamente acumulado, retiraremos o analfabeto desta condição de iletrado, inserindo-o socialmente, alargando e aprofundando sua visão crítica, através de oportunidades que atendam às exigências dos conhecimentos de seu tempo. Para tanto, a aprendizagem originadora da leitura deve partir de palavras motivadoras plenas de conteúdo semântico e relacionadas com a existência do aprendiz.

É equivocada e distorcida a infantilização do adulto alfabetizando concebido como atrasado. Além de configurar uma concepção ingênua, falsa e inadequada do processo educativo, denota a visão regressiva daqueles que a empreendem. Desperdiça-se a oportunidade de encarar o adulto como um sabedor que desenvolve sua natureza social no mundo do trabalho e ignora-se o papel social deste trabalhador.

O professor Álvaro Vieira Pinto (1991) elenca alguns erros fundamentais, característicos da consciência pedagógica ingênua que não reconhece o caráter relativo da ignorância dos analfabetos e das causas sociais que a explicam:

- Partir da suposição de ignorância, desconsiderando o acervo de saber detentor;
- Buscar explicações abstratas fora do processo social sem atingir as raízes históricas do analfabetismo;
- Mascaram as estatísticas sociais oferecendo educação de baixo rendimento e métodos para ler e escrever sem expectativas libertárias; e

- Desencadear alarmes sociais, como se o analfabetismo fosse uma anormalidade, nada decorrente do processo de desenvolvimento social nacional.

Caminhos historicamente percorridos

No Brasil, a educação de adultos iniciou-se ao mesmo tempo que a educação elementar comum, de acordo com a autora Vanilda P. Paiva,

através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais; além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. (PAIVA, 1987, p. 165)

Após a fase inicial de colonização, deixou-se de educar adultos indígenas. As atividades econômicas do período dispensavam a escolarização dos adultos da população. No período imperial, as exigências econômicas da sociedade brasileira em transformação buscando o progresso, vêm surgir em diversas províncias, escolas para adultos por volta de 1870, que se multiplicaram na década seguinte, acompanhando a expansão sutil do sistema elementar de ensino geral até os primórdios da Primeira República. O Decreto n.º 10. 198/13 criou escolas regimentais de pouca expressão, que se restringiam em fornecer aos soldados analfabetos a instrução primária. A mobilização pela educação popular, após a Primeira Guerra Mundial, incentiva parcialmente a educação de adultos, que adquire significado social a partir da revolução de 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos.

O recenseamento de 1940 indicava a gravidade da situação educacional brasileira, revelando que mais da metade da população constituía-se de pessoas maiores de 15 anos analfabetas. (BEISEGEL, 1998)

A campanha nacional de educação de jovens e adultos analfabetos, no Governo Dutra, teve origem em organismos internacionais- UNESCO- com a criação do Serviço de Educação de Adultos, no Departamento Nacional de Educação, criado pela Portaria ME-57 de 30-01-47.

Superando a ditadura estadonovista, torna-se necessário incrementar fomentos à produção, integrar as levas migratórias, como, também, apresentar melhores taxas educacionais e incrementar bases eleitorais. Assim, em 1947, sob orientação de

Lourenço Filho, é lançada com grandes vultos a “**Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos**” (que inovou a teoria pedagógica, quando vinculou a estrutura do analfabetismo à situação econômica, social e política do país, , desmistificando a visão ilegítima do adulto analfabeto como incapaz e marginal, tratado psicologicamente como criança), prevendo três meses de alfabetização e “**ação em profundidade**” voltada para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Mesmo carregada de entusiasmo de voluntários, não subsiste à década seguinte. Em 1952, o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação e Saúde, promovem programa complementar, denominado “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER). Ambos extintos em 1963.

Estudantes e intelectuais, nos anos 60, desencadeiam movimentos populares |Em Recife, surge, em 1960, o Movimento de Cultura Popular e, em 1961, a UNE (União Nacional de Estudantes) cria Centros Popular de Cultura (CPCs). A Igreja Católica destaca-se com o Movimento de Educação de Base (MEB). Em Natal, a Campanha “de Pé no Chão também se aprende a ler”, entre outras iniciativas, determinam referenciais definidores de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA no país. A proposta alfabetizadora de Paulo Freire inspiraria os programas de educação popular, a partir daquela década.

Articulados, buscando soluções efetivas, vários grupos pressionaram o governo federal, até que, em novembro de 1963, estabeleceu-se o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), apoiado no “sistema Paulo Freire”.

Com o golpe de 1964, após a renúncia do presidente Jânio Quadros, o PNA é interrompido, dando lugar à repressão dos promotores da educação popular, numa clima de desconfiança, em nome da ordem e do “modelo de desenvolvimento”. O governo militar, buscando erradicar o analfabetismo, expandiu, em 1965, a Cruzada ABC (Cruzada da Ação Básica Cristã), de origem protestante, para educação de analfabetos, substituída em 1967 pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), do Ministério da Educação (ME).

A iniciativa mais promissora em 1970, com certeza, foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), com presença flexível ou semi-presencial, modular para realização de estudos por disciplina e atendimento individualizado dispensado ao aluno.

Novas orientações esvaziaram no MOBRAL a ótica problematizadora do “método Paulo Freire”, de pensamento e exercícios críticos para a concepção de *desenvolvimento para os carentes*, mas a campanha massiva de alfabetização, reestruturada a partir de 1970, passou a ter volumosa dotação orçamentária e não parou de crescer na década de 80, em todo território nacional, com iniciativas importantes como o Programa de Educação Integrada (PEI). Contudo, o MOBRAL não atendeu às expectativas nele depositadas e, considerado programa de aligeiramento ineficiente, foi acusado de adulterar resultados estatísticos. Em 1985, foi substituído pela Fundação EDUCAR, do MEC.

Programas de caráter compensatório, de tendência não formal, são incentivados pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985). Em 1980 surgem o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa de Ações Sócio- Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC).

A Fundação EDUCAR, que atuava através de apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas, sem executar diretamente os programas, foi extinta no Governo Collor, em 1990, pois a partir da Constituição de 1988, vigia nova concepção da EJA. Estabelece-se o Programa Nacional de Alfabetização (PNAC).

Funções da EJA

A Lei n.º 8.090/90 (ECA), em seu art. 2º concebe como **criança** a pessoa até 12 anos incompletos e, entre 12 e 18 anos, como **adolescente**. Jovem, portanto, é a pessoa a partir de 18 anos. O ensino fundamental, universal e obrigatório é oferecido pela rede pública, dos 7 aos 14 anos, numa relação idade/série escolar. Na realidade as distorções advindas de reprovações ou evasão comprometeram o fluxo escolar diante do quadro sócio-educacional seletivo, que continua a reproduzir excluídos, mantendo jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1997, 15.883.372 pessoas analfabetas na população de 15anos ou mais de idade,

(exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá), assim, o Brasil segue exibindo uma das taxas de analfabetismo, mais elevadas da América Latina, ou seja, 14,7% em 1997. (Fonte: IBGE-PNAD 1996/1997). De acordo com a UNESCO, apresentam taxas de analfabetismo superiores a 10%, também, a República Dominicana, Bolívia, Honduras, Salvador, Guatemala e Haiti.

Muitos dos brasileiros que são contados nestas cifras são candidatos potenciais aos cursos e exames supletivos, e a dívida social representada denota a perda de um instrumento imprescindível de inserção social, que deveria ser assegurado pela EJA. A ausência de escolarização promove o preconceito contra o analfabeto, considerado inculto e desqualificado para exercer várias funções nos segmentos de mercado.

Historicamente, o caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de escravos, mulheres, índios, migrantes e trabalhadores braçais precisa ser reparado dentro do princípio de igualdade, através da EJA. Diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98 *“Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história”*.

A **função reparadora**, devido à posição privilegiada ocupada pelo código escrito, pretende sanar o não acesso escolar, que impede também, a conquista da cidadania plena. Cabe, então, à EJA restaurar um direito negado: o direito a uma escola de qualidade.

Lemos no relatório do Parecer CEB nº 11/2000. *“No século que se avizinha, e que está sendo chamado de ‘o século do conhecimento’, mais e mais saberes aliados a competência tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.”*

A escola assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público e como tal pressupõe a interferência do Estado no campo das desigualdades e hierarquias sociais, por meio de políticas públicas e modelo pedagógico próprio para a EJA. Ponto de partida para a igualdade de oportunidades.

A **função equalizadora** da EJA quer oferecer mais vagas e garantir a oportunidade da reentrada daqueles que interromperam seus estudos, no sistema

educacional, atendendo a trabalhadores, donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. Conforme o relator do Parecer n.º 15/98

são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade.

Segundo Aristóteles, *a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal* (Ética a Nicômaco, 1991, 137b.26).

Bobbio (1996), citado por Cury (2000, p. 32) no relatório do Parecer CEB n.º 11/2000, analisando a noção de igualdade de oportunidades, reflete:

Mas não é supérfluo, ao contrário, chamar atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário, favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é introduzir artificialmente, ou imperativamente, discriminações que de outro modo não existiriam... Desse modo, uma desigualdade torna-se instrumento de igualdade pelo simples motivo de que corrige uma desigualdade anterior: a nova igualdade é o resultado da equiparação de duas desigualdades.

A EJA é uma promessa de qualificação de vida inclusive para os idosos, que buscam opções para desenvolver seu potencial, realizar-se a si mesmos e ampliar suas experiências vividas.

A **função permanente** de propiciar a todos a atualização do conhecimento pode-se chamar de **qualificadora** por ser um apelo à educação permanente. O relatório do Parecer CEB n.º 11/2000 cita o relatório Jacques Delors para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida - educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo - ou a uma finalidade demasiado circunscrita - a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (CURY, 1991, p. 89)

É a função que abre o caminho para se descobrir a vocação pessoal.

Os exames supletivos: oportunidade ou oportunismo

A partir da Lei n.º 5.692/71, difundiu-se no país o ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos com mais de 14 anos de idade, que não tiveram oportunidade de realizar seus estudos na devida época, promovido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). A extensão do antigo ensino primário para o 1º grau de oito anos, intensificou a procura por certificados, através de exames que, desregulamentados, aconteciam até em estádios desportivos. Merecendo ser normatizados, o Conselheiro Valnir Chagas emite o Parecer 699/72 que redefinia as funções desse ensino: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação.

Suplência: visava suprir a escolarização regular;

Suprimimento: proporcionava estudos de aperfeiçoamento ou atualização, mediante repetida volta à escola;

Aprendizagem: formação metódica no trabalho; e

Qualificação: formação para o trabalho visando à profissionalização.

Bárbara Freitag (1986) revela que o mau funcionamento da rede oficial em períodos anteriores apresenta 23,5 milhões de brasileiros, em 19971, como alunos potenciais dos cursos supletivos, que 80% da clientela escolheu os cursos de suplência visando continuidade de estudos, que certamente se darão em cursos superiores particulares, 3,5% se definiu pela aprendizagem, 5% optou pela qualificação e 12,5% buscaram o suprimimento. Alerta, ainda, que esta não é uma instituição permanente de escolarização, pois não prepara a demanda com a seriedade necessária e nem corrige os desvios da evasão, apenas concebido para uma situação de emergência, constituindo-se em escolarização de segunda categoria, não pode transformar-se em educação permanente.

Certificação não é oportunidade, pois a terminalidade real garantida pelos certificados de aprovação em exames supletivos, que têm validade em todo o território nacional, caracteriza a dualidade que permite aos subalternos um ensino desqualificado, reproduzindo o sistema de ascensão social, na verificada destituição de recursos para esta modalidade de ensino, financiada pelo setor público, enquanto que a classe dirigente realiza seus estudos no ensino regular.

Bárbara Freitag alerta para o fato de que os cursos de suplência, por recomendação do MEC, eram destinados em sua maioria ao setor privado, que a exemplo dos “cursos preparatórios” desenvolviam uma espécie de turismo até ao local dos exames supletivos. O sistema educacional *elitário* alega igualdade de chances

enquanto permite redes paralelas de ensino dialeticamente inter-relacionadas, ou seja, uma formal e outra de cursinhos supletivos. Os cursos superiores particulares atenderam a esta demanda, lançando no mercado de trabalho um exército de reserva em potencial, de segunda categoria, que raramente alcançarão os melhores empregos ou gratificações devido à escolarização diferenciada que fica, assim, transferida aos cursos de pós graduação: “O supletivo, ao mesmo tempo que ajuda a manter o mito de uma sociedade democrática, é parte essencial de uma sociedade excludente.” (FREITAG, 1986).

Há certa tendência de substituir a escola formal pelo ensino supletivo, solução economicista de um sistema educacional instituído na relação de classes, reproduzindo-se ao nível da sociedade civil.

A EJA deveria oferecer oportunidades educacionais centradas na prática social e adequada ao amadurecimento e experiência do aluno. A ênfase nos exames reafirma o que o regime militar implantou, ou seja a reposição da escolaridade de ensino regular.

A atual LDB deixou de contemplar incentivos e estímulos que criariam condições de frequência escolar, ao estabelecer as idades mínimas de 15 anos para realização de exames supletivos para o E.F. e de 18 anos para o E.M..

Haddad cita a carta que a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos endereçou à Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, em abril de 1996, sobre tais exames: “... menos instrumentos de efetiva democratização de oportunidades educacionais e mais mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos” (CNEJA, 04/1996 *apud* HADDAD, 1997, p. 118). É denuncia as especulações em torno de que, na lógica economicista, afastar os defasados do ensino regular diminuiria a pressão da demanda, tornando o ensino regular menos custoso, justificadas por políticas do custo-benefício, na distribuição de recursos de um Estado falido.

Centros de Ensino Supletivo (CES)

A idéia de criação do CES, em 1970, partiu de técnicos do MEC, como alternativa de educação não formal, que atendesse às características específicas e

individuais de sua clientela, assegurando mecanismos internos de autotaxia, flexibilidade, ajustabilidade, criatividade e abertura. Contrapondo-se à escola-endereço, é escola-função por excelência, dotada de metodologia, estrutura e funcionamento adequados às necessidades de adolescentes e adultos.

Em 1977, em São Paulo, foi criado, a partir de um projeto elaborado em 1976, o Centro Estadual e Ensino Supletivo “Dona Clara Mantelli” vinculado à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), o qual, embora tivesse seu regimento escolar aprovado no mesmo ano, inicia o atendimento aos alunos em 1981. Na época, existia, também, a possibilidade de criação de Núcleos Avançado de CES (NACES).

Os certificados de validade nacional são emitidos após a conclusão, com êxito, das matérias da Base Nacional Comum, desde que tenham se passado 90 dias da ocasião da matrícula, conferindo o nível de escolaridade.

O aluno que, hoje, buscar o CES deverá contar com 15 anos completos para o E.F. e 18anos para o E.M., além do certificado de conclusão do E.F..

Educação à distância

Os cursos de EJA , quando oferecidos na forma presencial, permitem melhor acompanhamento. Os cursos semi-presenciais combinam educação à distância e forma presencial, isto é têm presença flexível, e os cursos não presenciais, que se valem, também, da educação à distância, não devem conter orientações para efeito de acompanhamento. O § 4º do art. 32 da nova LDB diz: “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.”

Os cursos de EJA presenciais, destinados ao ciclo II do E.F., só podem matricular alunos com mais de 14 anos, fora da faixa de escolaridade obrigatória, e no ensino médio, acima de 17 anos compatibilizando idade e conclusão deste nível de ensino (art. 7º do Parecer nº 11/2000).

Os exames supletivos estaduais, independentemente da escolaridade e de cursos, atenderão o art. 38 da LDB.

A destituição e a deslegitimação como prática das políticas públicas não garantem a obrigatoriedade de ensino presencial aos jovens e adultos, garantem apenas gratuidade e para tanto recorrem a novas e alternativas sub-modalidades de ensino. Como a E.C. nº 233 altera o inciso I do artigo 208 da Constituição, ao suprimir a obrigatoriedade para jovens e adultos como direito subjetivo, a EJA nem ao menos está vinculada ao FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Para fins de certificação, os cursos semi-presenciais e à distância avaliarão seus alunos através de exames supletivos presenciais, oferecidos por instituições credenciadas. O curso supletivo à distância prepara o aluno em sua própria casa, através de material didático diferenciado, novo mercado de cursos preparatórios, que desperta o interesse de privatistas e consumidores do Telecurso. O telecurso, com presença flexível, terá atendimento individualizado, será desenvolvido por meio do Telecurso 2000, e organizado, no Estado de São Paulo, de acordo com a Res. SE-10, de 27-01-2000.

A educação à distância busca superar obstáculos que se interpõem entre sujeitos que dependem de proximidade não presencial, mas indireta, virtual e em tempo real, por meio de aparatos modernos de alta tecnologia (art. 80 da LDB). O Decreto nº 2.494/98 regulamenta o ensino a distância, quando se refere a EJA, permite a presença de instituições públicas e privadas, exigindo, porém, a obediência às diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. Cursos de EJA e exames supletivos (para brasileiros residentes no exterior) à distância poderão ser certificados por instituições estrangeiras, mas deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais.

Desse modo, o telecurso, curso de EJA e todo ensino à distância podem ser interpretados como frutos de uma política compensatória, pois, como afirma Haddad: “Política recente transforma direitos sociais universais em políticas compensatórias.” (1997, p. 121).

Abstract: The current text is an article written during the development of the discipline “Education Organization and Administration in Brazil”. It tries to discuss ignorant or ignored brazilians reading-writing learning process, historically developed ways in

teaching adults how to read and write in Brazil, young and adult education (yae) functions, adult education examinations and distance education.

Keywords: education; young and adult education; yae functions; yae and distance education

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BEISIEGEL, C. R. *Questões de atualidade na Educação Popular*. Caxambu, ANPED/99 (mimeo).

BRASIL. Decreto n.º 2.494 – de 10/02/98. *Diário Oficial da União*. 1998.

CENP. *Para conhecer um centro de educação Supletiva*. IMESP, 1986.

CRUCIOLI, Cristiane Vercesi. *Educação de Jovens e Adultos: Uma Reflexão sobre as Políticas e Práticas adotadas pelo Governo Brasileiro*. Educação e Ação / Faculdade de Filosofia e Ciências, Centro de Pós Graduação da UNESP – Campus de Marília e Centro da Pós Graduação de AEI/01/Janeiro a Junho. p. 11-20.

CURY, C. R. J. *Relatório sobre o Parecer CEB n.º 11/2000*, 2000.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1986.

HADDAD, S. Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. *Centro de Ensino Supletivo à Distância*. Folheto Informativo, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Educação Brasileira: Políticas e Resultados*. Brasília, INEP, 1999.

_____ *Parecer nº 11/2000*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

_____ *Alfabetização Solidária*. Brasília, 1997

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1991

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE – 9, de 17/12/99. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. IMESP, 1999.

SÃO PAULO (Estado). *Indicação CEE n.º 11/99 – CEF/CEM de 15/12/99*. 1999.

SÃO PAULO (Estado). *Lei n.º 9.394: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO (Estado). *A organização do Ensino na Rede Estadual*. São Paulo: FDE, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n.º 11 de 27/01/2000. . *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. São Paulo: IMESP-27/01/2000.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-10 de 27/01/2000. DOE. São Paulo: IMESP-27/01/2000.

QUAGLIO, P. Ensino Supletivo: Organização, Problemas e Perspectivas. *Revista Didática*. São Paulo: UNESP, 1992.