

## A educação de jovens e adultos no primeiro ano do século XXI\*

Maria de Fátima Felix Rosar<sup>I</sup>  
Maria Regina Martins Cabral<sup>II</sup>

**Resumo:** Este texto trata, primeiramente, do histórico das concepções experienciadas na educação de jovens e adultos no Brasil entre a década de 1930 até o início da de 1990 com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), concluindo-se que a abundância de discursos, textos e documentos elaborados para a educação de jovens e adultos não correspondeu a ações efetivas por parte dos poderes públicos. Posteriormente são analisadas as propostas predominantes entre 1996 e 2001, por meio das quais se constata o desinteresse do Governo Federal nesse período para com a educação de jovens e adultos. Por último, considera-se a evasão escolar nesse nível de ensino e se formula várias sugestões para a superação desse problema, dentre as quais a de um novo currículo e a mobilização, através de um trabalho educativo a ser realizado em diversos segmentos sociais para motivar as pessoas, sem escolaridade e com mais de 15 anos, a procurarem os espaços governamentais e não governamentais a fim de aprenderem a língua escrita e os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; ensino; currículo; conhecimento.

Ao longo do século XX, no mundo inteiro, principalmente nos países subdesenvolvidos, a problemática do analfabetismo absoluto e funcional foi tema de muitos debates, tanto promovidos pela sociedade política quanto pela sociedade civil<sup>1</sup>. Esta última, através de organizações ligadas aos movimentos populares, às igrejas

---

\* Este artigo resultou da pesquisa realizada por Maria Regina Martins Cabral para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado defendida na UFMA

<sup>I</sup> Professora Doutora em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Docente do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Políticas de Educação Básica da UFMA, Membro do GT - Estado e Política Educacional da ANPED, Membro-Fundador do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp.

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Ex-Coordenadora da RAAB, Ex-Secretária-Adjunta de Educação do Município de São Luís, Pesquisadora e Educadora da ASP (Associação de Saúde da Periferia de São Luís), Educadora do Coletivo de Especialistas do Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP) de São Luís-Ma, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Consultora de Projetos Educativos desenvolvidos por Ong's do Maranhão para a Alfabetização de Jovens e Adultos e para a Formação de Professores Alfabetizadores.

<sup>1</sup> Sociedade política e civil compreendidas a partir do conceito gramsciano de Estado. Sociedade Política compreendida como aparelho governamental e sociedade civil como conjunto dos aparelhos privados de hegemonia.

católicas e evangélicas, a centros de pesquisas, organizações não governamentais e a grupos empresariais, foi nesse período responsável não apenas pelos debates, mas pela execução de muitas ações e pela cobrança permanente aos governantes, de medidas concretas na área da educação, a fim de que os elevados índices de cidadãos não-alfabetizados diminuíssem.

Apesar de todas as iniciativas e pressões dessas organizações e movimentos, não houve, de fato, ao longo de todo o século passado, uma política governamental que garantisse a universalização do atendimento a esses desescolarizados.

No entanto, como gradativamente houve um aumento da oferta de vagas no ensino fundamental para crianças e jovens na idade regular de ensino e, realizaram-se iniciativas de caráter formal e informal, mesmo fragmentadas e descontínuas, de alfabetização desses segmentos, deu-se uma redução dos índices de analfabetos absolutos<sup>2</sup>. O último censo (2.000) aponta um percentual de apenas 13,5% de analfabetismo no Brasil, entre pessoas acima de 14 anos. Esse dado, apesar de ainda revelar uma realidade bastante grave, poderia ser considerado pior, caso se colocasse como critério para definição de uma pessoa alfabetizada, conteúdos relacionados com o desenvolvimento da cidadania e com a qualificação para o trabalho, pois o avanço da tecnologia e as exigências de um trabalhador mais qualificado em outras dimensões, como a utilização de computadores, contribuirão, sobretudo nos primeiros anos do século XXI, para o aumento do analfabetismo funcional em todos os continentes.

A própria UNESCO começa a apresentar nos novos debates que tem realizado, o conceito mais recente, a partir do qual considerar-se-á alfabetizada, a pessoa que souber fazer uso da informática e da internet, onde em breve todas as informações estarão concentradas.

Desse modo, é possível constatar que não é apenas para a erradicação do analfabetismo, via universalização de ensino e oferta de modalidades educativas para jovens e adultos não-escolarizados, que as organizações da sociedade política e civil devem se voltar, mas também para a realização de um processo educativo que garanta a qualidade, conteúdos e métodos de ensino de uma educação democrática. Para isso, é importante não apenas conhecer as demandas do mercado de trabalho, mas identificar as motivações e desmotivações que os jovens e adultos não-escolarizados têm para

---

<sup>2</sup> Considera-se aqui como critério para definição desses índices, apenas os conceitos definidos pela Unesco.

ingressarem em salas de alfabetização. Devem ser construídas diretrizes para as propostas de alfabetização que priorizem as suas necessidades de plena formação profissional e de desenvolvimento pessoal para o exercício da sua cidadania.

## **1 – Histórico das Concepções experienciadas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Não se pode pensar a educação de jovens e adultos neste início de século, sem que se resgate um pouco de sua história no século XX. Sabe-se que a alfabetização de jovens e adultos começou a ter lugar no cenário da educação brasileira como um sistema público de educação elementar no país a partir dos anos 30, durante os governos de Vargas. Nesse período, o Brasil passava por grandes transformações tanto no campo econômico, como no social. O fato, por exemplo, do investimento na industrialização brasileira, provocou o deslocamento de milhares de pessoas do campo para a cidade o que gerou a necessidade do governo atender às novas demandas que surgiam tanto por parte dos trabalhadores, quanto dos empresários.

No início do primeiro governo getulista havia um grande descontentamento da sociedade com o quadro educacional, o que levava os cidadãos a solicitarem mais escolas. Cresce nesse período, o movimento em defesa da escolarização básica. Em 1932, o movimento de educadores centrado no referencial da Escola Nova, lança um Manifesto criticando a escola tradicional conteudista/enciclopedista, fundamentada principalmente nos ideais iluministas e passa a lutar por uma educação que valorize mais a realidade do próprio aluno, enquanto referência central do processo de aprendizagem. No campo da alfabetização de adultos foram criadas a Agência Alfabetizadora Confessional, a Cruzada Nacional de Educação, a Bandeira Paulista de Alfabetização e a Campanha Nacional de Alfabetização.

Ao findar a ditadura de Vargas, em 1945, o Brasil vivia a efervescência política da redemocratização. A 2ª Guerra Mundial tinha acabado e, no plano internacional, havia uma preocupação com a integração dos povos a fim de que a “paz” e a “democracia” fossem garantidas. Tudo isso contribuiu para que a alfabetização dos

jovens e adultos ganhasse destaque em meio à preocupação geral com a educação elementar. Essa preocupação acontecia também devido à urgência que o governo federal tinha de aumentar suas bases eleitorais, integrar o grande contingente de imigrantes que chegavam ao país e preparar minimamente a mão de obra para a produção, o que tornava, portanto, fundamental a expansão do ensino elementar para que essas intenções se concretizassem.

Alguns discursos difundidos na década de 40, por vários organismos nacionais e até mesmo internacionais, como a UNESCO, remetem a uma aparente idéia de que a educação devia também contribuir para a “libertação do homem”. Para eles, a educação fundamental deveria contribuir para a formação profissional dos adultos, a fim de que os mesmos pudessem se inserir no sistema econômico, mas também para sua formação política e social, a partir de suas práticas cotidianas. Contradizem esse discurso, no entanto, os programas realizados e que, de fato, objetivaram apenas a incorporação das camadas populares no sistema capitalista, ou como produtores ou como consumidores, mas não como participantes do processo de construção de uma sociedade onde possam existir relações econômicas, sociais e políticas mais solidárias e democráticas (CUNHA & GÓES, 1991).

É nesse período, que a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada em 1947. Deu-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de 7 meses. Depois deveria se seguir uma etapa de ação em profundidade, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-se às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, a partir da mobilização de esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários (MEC, 1997, p. 25).

No entanto, o clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50. Nesse período, iniciativas voltadas para a ação comunitária em zonas rurais, não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Mas, a rede de ensino supletivo continuou funcionando, a partir de iniciativas de governos estaduais, municipais e de instituições privadas.

Essa campanha possibilitou a abertura de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Até então, o analfabetismo era visto como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança. Entretanto, durante a própria campanha, essa visão foi se modificando e o adulto analfabeto passou a ser visto também como um ser produtivo e não incapaz. A confiança na capacidade de aprendizagem do adulto foi uma das razões para que, pela primeira vez, o Ministério da Educação produzisse material didático (Cartilhas de Alfabetização) especial para essa clientela, apesar dos mesmos não se diferenciarem muito dos materiais destinados às crianças.

No cenário mundial, da mesma forma que as teorias econômicas, as da educação foram sofrendo alterações, reelaborações, conforme a própria exigência da sociedade; o conceito de alfabetização também passou por várias modificações, sobretudo a partir dos anos 40. As reflexões realizadas e novos conceitos elaborados consolidavam-se durante eventos que refletiam a questão do analfabetismo x alfabetização, organizados pela UNESCO e outros organismos internacionais.

Essas modificações, evidentemente, foram influenciadas pelas necessidades que emergiam do capitalismo, pelas teorias da educação criadas no âmbito desse sistema, mas também por teorias mais críticas, que não apenas se preocupavam com o desenvolvimento do capitalismo, mas com o desenvolvimento do homem na sua totalidade. É nesse contexto, a partir da década de 60, que Paulo Freire, começou a desenvolver seus estudos sobre uma possível educação libertadora para os não-alfabetizados, os quais influenciaram nas modificações do conceito da alfabetização. Essas modificações refletiram-se nas iniciativas federais para a alfabetização de jovens e adultos e em certa medida serviram como base para a orientação filosófica de novas campanhas para esse segmento não-escolarizado, em nosso país. O conceito de alfabetização foi, portanto, sendo modificado, de acordo com as próprias alterações do capitalismo em nível mundial.

Em 1948, a Comissão da População das Nações Unidas considerava alfabetizada “a pessoa que sabia ler e escrever mecanicamente um texto”. Em 1951, uma Comissão de Especialistas convocados pela UNESCO para normatização das estatísticas escolares acrescentou a esse critério “a capacidade de compreender”.

Segundo sua definição: “O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana” (XAVIER, 1992, p. 1).

Em 1960, na Segunda Conferência Mundial sobre Educação de Adultos foi utilizado pela primeira vez, no conceito de alfabetização, o termo “instrução funcional”. Foi dito que:

“Aprender a ler e a escrever é um objetivo muito restrito. Uma educação que se limita a tal vai de encontro à sua própria finalidade. A alfabetização só ganha sentido e efeito duradouro como parte de um programa que vise a educação geral do adulto.” (XAVIER, 1992, p. 1)

No Congresso Mundial de Ministros da Educação para erradicar o analfabetismo, realizado em 1965 em Teerã, foi novamente discutido o conceito de alfabetização funcional.

“A alfabetização funcional significava mais que o conhecimento rudimentar de leitura e escrita, o que com freqüência é inadequado e às vezes ilusório. O ensino da alfabetização deve capacitar os analfabetos, deixados para trás pelo correr dos acontecimentos, para que pudessem tornar-se integrados social e economicamente numa nova ordem mundial, na qual o progresso científico e tecnológico exige conhecimentos e especializações crescentes” (XAVIER, 1992, p.2)

No ano de 1975, em Persépolis, foi aprovada a seguinte Declaração, no Simpósio Internacional sobre Alfabetização:

“A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades da leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios. Estimula ainda a iniciativa e participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento autêntico.” (XAVIER, 1992, p. 2)

Nas décadas de 1980 e 1990, vários educadores (FREIRE, SOARES, FERREIRO) trabalharam o conceito tendo como base a importância do processo de conscientização, a formação para a cidadania e o domínio da língua escrita e da aritmética. Como se percebe, o conceito de alfabetização foi gradativamente evoluindo de uma compreensão mecânica para concepção mais funcional para o capitalismo, mas também, por outro lado, para uma visão mais crítica. Essa dimensão crítica e, até certo

ponto revolucionária, desenvolveu-se, sobretudo pelas contribuições de educadores e militantes que passaram a dedicar-se à educação de jovens e adultos, a partir dos anos 60.

No Brasil, o que predominou desde o final da Campanha de Educação de Adultos, iniciada em 1947, até o golpe de 1964, foi o enfoque político na alfabetização de jovens e adultos, ou seja, a importância da conscientização, de uma educação mais crítica. Isso aconteceu porque “... um maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo” (CUNHA & GÓES, 1991, p. 10).

Em 1958, no Seminário Estadual de Pernambuco, em que Freire relatou o tema "Educação de Adultos e as Populações Marginais: Mocambos" e, em 1959, quando defendeu sua tese "Educação e Atualidade Brasileira", ele aproveitou para iniciar a sua defesa de uma educação com o homem e não para o homem. Uma educação voltada para o povo, para a sua libertação, para o seu desenvolvimento enquanto sujeito, ator principal de sua história. A partir destes princípios, muitos educadores produziram textos e materiais pedagógicos inspirados na concepção elaborada por Freire. Por exemplo, os grupos de alfabetização de adultos como o MEB, inspiravam-se nessa vertente, isto é, na filosofia contida na proposta da Pedagogia da Libertação.

Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos problematizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido da seguinte forma: “A leitura do mundo precede à leitura da palavra”. Ele não defendia o uso das cartilhas e definiu um conjunto de procedimentos que compreende desde a pesquisa do universo vocabular<sup>3</sup>, até à seleção de palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto a aprendizagem da escrita e da leitura, como do mundo circundante.

No rápido e conturbado governo de João Goulart, no início dos anos 60, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, bastante influenciado pelas idéias de educação popular emergentes e o Ministro da Educação, Paulo de Tarso, conhecendo as experiências inspiradas pelas idéias desse pernambucano, que tinha desenvolvido um

---

<sup>3</sup> No denominado “Método de Paulo Freire” para a alfabetização de jovens e adultos, Freire propõe que inicialmente se faça um levantamento sobre o universo vocabular e a realidade do aluno, depois se selecione os temas geradores que do ponto de vista lingüístico e político possibilitem uma maior riqueza de conteúdo significativo para a prática da alfabetização e, a partir desses dois procedimentos, é que são elaborados os materiais pedagógicos.

trabalho de alfabetização, com bastante sucesso, em Angicos, no Rio Grande do Norte, convidou Paulo Freire para assumir a direção do Plano Nacional que não chegou a ser implementado da forma imaginada, pois em seguida desencadeou-se o golpe militar.

A partir de 1964, os grupos que trabalhavam, adotando esse ideário, foram vistos como uma ameaça à ordem e o governo militar só permitiu a realização de programas assistenciais e conservadores, adequados à sua própria ideologia. Com essa nova orientação foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL.

Segundo o próprio Ministério da Educação, o MOBRAL tinha como finalidade “promover a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, em todo o território nacional, conforme art. 3º da Lei nº 5.379, de 15 de novembro de 1967, que o criou” (BRASIL-MEC, 1982, p. 3).

Os principais projetos e programas desenvolvidos pelo MOBRAL na área da educação de adultos foram: Projeto de Alfabetização Funcional - PAF; Projeto de Educação Integrada-PEI; Projeto de Autodidatismo e diversos Projetos na área da Profissionalização.

Os jovens e adultos não-escolarizados freqüentavam as aulas do MOBRAL de segunda a sexta-feira, durante duas horas diárias, por um período de cinco meses. Os materiais didáticos eram distribuídos sistematicamente pelo governo federal, interessado em difundir as idéias do modelo brasileiro de desenvolvimento, no período da Ditadura Militar. Essa foi a época do chamado “Milagre Brasileiro”, quando ocorreu um rápido crescimento do processo de industrialização, sendo por isso necessário que o país adequasse a sua força de trabalho às necessidades do capitalismo. No mínimo, o trabalhador sem qualificação, necessitava aprender a ler, escrever e contar, a fim de que assimilasse as novas informações no seu ambiente de trabalho.

Esse movimento durou de 1967 a 1975. Na década de 70, o MOBRAL expandiu-se por todo o país, mas mesmo assim não diminuiu consideravelmente os índices de analfabetismo (36,5%). Na verdade, foi muito elevado o custo do projeto executado pelo governo militar, com resultados muito limitados (VAN DAMME, 1990).

Com a abertura política na década de 80, quando os movimentos pró-diretas, (Diretas Já), desencadeados pela sociedade civil, com o apoio de partidos políticos, pressionaram pelo fim da Ditadura Militar, os grupos populares organizados começaram



a sair da clandestinidade e vários outros foram surgindo. É nesse período, que diversas Organizações Não-governamentais - ONG's foram criadas, com o objetivo de assessorar movimentos populares e implementar ações, nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, e defesa dos direitos da mulher, da infância, dos negros, dos indígenas, e dos demais segmentos sociais excluídos.

De 1975, quando foi finalizado o programa MOBRAL, até 1984, muito pouco foi realizado em relação à alfabetização de jovens e adultos. Em 1985, o Presidente Sarney criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, através do decreto n.º 91.980. A criação dessa Fundação visava à substituição do MOBRAL e pretende ser uma resposta à grande demanda para a alfabetização. Essa Fundação definia-se como

“uma instituição governamental vinculada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação - SEPS/MEC - , com a responsabilidade específica de atuar na área de educação básica de jovens e adultos. Apresenta-se, pois, como uma instituição que, de maneira indireta, em conjunto com a rede do subsistema de ensino supletivo e com as instituições da sociedade civil, e, de maneira direta, através de ações planejadas e executadas sob sua responsabilidade, desenvolverá a política nacional de educação básica de jovens e adultos no país.” (MEC/EDUCAR, 1986, p. 5)

#### A Fundação EDUCAR tinha como objetivo geral

“promover a realização de programas da 1ª fase da educação básica para a população de 15 anos e mais que não teve acesso à escola, ou dela foi excluída prematuramente:

- fomentando o desenvolvimento de projetos junto às instituições governamentais com vistas à absorção progressiva do atendimento pelos sistemas estaduais e municipais;
- executando de maneira complementar programas em todo o território nacional onde houver demanda da população;
- apoiando instituições da sociedade civil que atendam aos objetivos de desenvolvimento da educação básica de jovens e adultos” (MEC/EDUCAR, 1986, p. 6).

Com esses objetivos, fez parceria com várias ONG's e grupos dos setores populares, assinando convênios para a execução de projetos de alfabetização. A partir desses convênios começaram a se multiplicar por todo o país, os projetos que se desdobravam em turmas de pós-alfabetização, com o objetivo de possibilitar avanços na aprendizagem da língua escrita e da matemática.

A partir do estabelecimento desses convênios, a Fundação cumpria um de seus objetivos que era a descentralização da aplicação de recursos. Os movimentos e ONG's contratavam os alfabetizadores e supervisores e assumiam o pagamento dos mesmos, bem como o treinamento e acompanhamento das salas de alfabetização, função atribuída aos supervisores. A confecção e distribuição dos livros didáticos foram assumidas pela coordenação nacional da Fundação EDUCAR.

O Programa era estruturado em três fases, sendo que nas duas primeiras deveria ocorrer a alfabetização (compreendida como aquisição da base alfabética) e a primeira etapa da pós-alfabetização. Cada uma dessas fases tinha seis meses de duração. A terceira fase, que durava oito meses, visava a conclusão pelos alunos, da primeira etapa do 1º grau (1ª a 4ª série). Em todo o país, a Fundação EDUCAR fez convênios com Estados, Prefeituras, Movimentos Populares, Igrejas e ONG's. Quando a Fundação foi extinta, no último ano do Governo Sarney, a alfabetização de jovens e adultos continuou a ser realizada predominantemente por essas organizações.

Assim sendo, enquanto a sociedade civil, apresentava nos últimos anos da década de 1980 e início dos 90 algumas iniciativas para a educação de jovens e adultos, no âmbito das instâncias da sociedade política muito pouco foi realizado e no nível do governo federal poucos recursos foram destinados à alfabetização. (RAAAB, 1993).

Esse quadro de descompromisso dos governantes para com esses trabalhadores jovens e adultos na área da alfabetização, como também em outras áreas: emprego, saúde, habitação, vai adquirindo forma mais perceptível à medida que, de maneira nada sutil, os governantes vão concretizando políticas de privatização do próprio Estado e adotando para a área da educação as propostas do Banco Mundial e a filosofia da polivalência e da denominada "qualidade total", conforme o ideário neoliberal.

Afinal, a educação brasileira tem estado sempre predominantemente organizada para atender aos interesses dos setores capitalistas. O condicionamento da educação aos interesses desse sistema econômico está bem retratado na lei 5.692, na segunda metade do século passado, que criou os cursos técnicos em nível médio e a fragmentação do trabalho na escola, numa concepção taylorista-fordista.

Posteriormente, com o avanço da tecnologia, quando apresenta-se a exigência da utilização da micro-eletrônica, da informática, da robótica, de equipamentos flexíveis e quando os comandos encontram-se condensados nos

“softwares”, novamente há a necessidade de modificação da orientação do ensino, pois agora torna-se necessário promover a redução dos níveis de divisão e fragmentação do trabalho.

Esse avanço no processo produtivo demandará avanço (não revolução) no processo educativo. Na época da especialização, concebida segundo a concepção taylorista e fordista, muitos operários podiam ter apenas um conhecimento mínimo ou nenhuma escolarização. Hoje, isso não seria possível, pois para lidar com os equipamentos é necessária uma “instrução” adequada (ANDES, 1993, p. 24). Para atender às necessidades do trabalho polivalente, há a exigência de que esses trabalhadores tenham escolaridade básica, pois é preciso que leiam e entendam os manuais e as orientações dos programas; tenham capacidade de se adaptarem as novas situações geradas pelo avanço tecnológico que se dá de forma veloz. Por isso, inclusive, é importante que compreendam um conjunto de tarefas e de funções conexas; vivenciem uma administração participativa, com atenção e responsabilidade, pois o controle do trabalho passa a ser realizado por todos simultaneamente, ou seja, cada um cobrará do companheiro a sua eficiência.

Essa qualificação, no entanto, não visa uma *qualidade total* no sentido da omnilateralidade, isto é, uma educação que prepare homens capazes de conquistarem e garantirem a cidadania concebida em sua plenitude, na qual as dimensões material, social, cultural e espiritual sejam exercidas plenamente por todos os homens. A qualidade total tão decantada pelo neoliberalismo visa apenas formar o homem para o trabalho que é necessário para que o sistema capitalista continue fortalecendo-se e reciclando-se em meio às suas crises conjunturais. Não é, portanto, pensando no homem que essa educação é apregoada, mas, sem dúvida, o pensamento, o objetivo final do esforço de expansão e aprofundamento do processo educativo é a produção nos moldes capitalistas.

Entretanto, apesar desse cenário, que de um lado, aponta as iniciativas neoliberais para a educação e, de outro, as necessidades dos trabalhadores, como emprego, saúde, educação, moradia, lazer, num quadro em que são ainda muito elevados os índices de analfabetismo absoluto<sup>4</sup> e funcional, surge a necessidade premente dos países capitalistas de adotarem algumas medidas urgentes de combate ao

---

<sup>4</sup>No mundo inteiro existem 128 milhões de crianças fora da escola e 950 milhões de jovens e adultos analfabetos, sendo 4 milhões nos EUA. No Brasil, 18 milhões nunca foram à escola e 10 milhões são analfabetos funcionais, que lêem e escrevem pouco (SEJA/Prefeitura de Porto Alegre, 1993).

analfabetismo e, até certo ponto, de melhoria da qualidade do ensino, principalmente porque os sistemas educacionais em muitos países entraram em crise e, porque as contradições sociais devem ser atenuadas para que os conflitos sociais não prejudiquem a “ordem” e o “progresso” do sistema vigente.

Assim, mais uma vez, foram essas exigências do capitalismo, em nível internacional, que provocaram na 23ª Reunião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas, ocorrida em 1985, um apelo a todas as nações, para que juntas buscassem soluções para a alfabetização. Essa proposta encontrou eco na Assembléia Geral das Nações Unidas que, através da resolução 42/104, proclamou 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização - AIA, a fim de que as discussões e movimentos organizados nesse ano, contribuíssem para aumentar a compreensão da opinião pública mundial sobre os diversos aspectos da alfabetização e, para oportunizar a intensificação dos esforços para a difusão da alfabetização e da educação (UNESCO/AIA, 1990).

Em 1987, a Assembléia Geral das Nações Unidas atribuiu à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO a responsabilidade de, junto ao sistema da ONU, coordenar a realização do AIA. Um dos argumentos da UNESCO para a necessidade do AIA era que

“Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que toda pessoa tem direito à educação. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.” (UNESCO/AIA, 1990)

Apesar das exigências do capitalismo terem sido o dispositivo principal da solicitação da UNESCO, para que uma mobilização internacional fosse realizada com o propósito de combate ao analfabetismo, tornou-se importante o envolvimento das organizações populares nessa luta para combater este grave problema social que afeta a milhões de pessoas em todo o mundo.

Mediante a importância dessa mobilização em nível mundial, tanto da sociedade política como da sociedade civil, o ICAE – Conselho Internacional de Educação de Adultos aceitou participar da comissão internacional do AIA e para coordenar os trabalhos criou o GITA - Grupo Internacional de Trabalho Sobre Alfabetização, com o objetivo de incentivar as organizações da sociedade civil a se engajarem nessa luta. A partir desse momento, o GITA começou a realizar várias reuniões (Toronto, 1987/Berlim, 1988) para discutir medidas concretas de combate ao analfabetismo até o ano 2.000.

Nessa luta, assumida em parte por organizações da sociedade civil, também se engajaram organizações como o Conselho de Educação de Adultos na América Latina - CEAAL e a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil - RAAAB.

Estado-membro da ONU, situado no terceiro mundo e com alarmantes índices de analfabetismo, o Brasil, não podendo se omitir, respondeu, no nível das instâncias governamentais, em dois momentos:

“I - A Assembléia Nacional Constituinte determinou a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental nos dez primeiros anos de promulgação da carta magna do país (1988).

II. - O Presidente da República criou, no Ministério da Educação (início de 1989), a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, encarregada de coordenar, nacionalmente, os programas e atividades do AIA” (BRASIL-C.N.AIA, 1989, p. 2)

Apesar da iniciativa oficial do governo federal de criar a Comissão do AIA, até junho de 1989, esta comissão não havia se reunido. Diante dessa situação, integrantes da RAAAB, presentes no III Encontro Nacional da Rede (São Luís, junho/89) decidiram elaborar e enviar para a Presidência da República e para o Ministério da Educação um documento - Carta de São Luís - no qual solicitavam que a comissão se reunisse, publicando o resultado de suas iniciativas e mais, que delas viessem a participar os representantes das organizações populares.

A RAAAB recebeu resposta tanto da presidência, como do ministério, sendo convidada a enviar um representante como observador, na reunião que se realizaria em Brasília, em setembro de 1989. Nesta reunião, a RAAAB e o MEB, este último membro efetivo da Comissão, discutiram a participação de outros movimentos populares, que realizam projetos de alfabetização. Por essa razão, passou a integrá-la como observador, o Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização (GETA), articulação de São Paulo.

Essa comissão, desde o início, não dissociou a luta da alfabetização de jovens e adultos da luta pela universalização da educação básica. Uma de suas primeiras medidas foi a elaboração de um documento intitulado “Alfabetizar e Libertar”, no qual essa preocupação era manifestada, assim como a forma de elaboração da política que deveria nortear as discussões e elaboração de propostas para educação, a partir dos municípios. Nesse documento estava dito que

“ ... Entre propor uma política nacional de alfabetização e apoiar, mobilizar e provocar o debate em torno da questão, a Comissão optou pela segunda alternativa, convicta de que é das pessoas e dos grupos interessados ou que militam na educação que devem surgir as propostas e diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização e de educação básica para toda a sociedade brasileira.” (BRASIL-C.N.AIA, 1992, p. 3).

Contudo, mais uma vez o governo demonstrou não ter real vontade política para resolver o grave problema do analfabetismo. Após a elaboração do documento, o mesmo deveria ser amplamente divulgado nos estados para os grupos organizados da sociedade civil e as instituições da sociedade política, a fim de desencadear a discussão nacional sobre a alfabetização, em 1990. Isso, no entanto, não ocorreu por iniciativa do governo federal, mas de uma articulação da sociedade civil. Não fosse a iniciativa da RAAAB, que divulgou amplamente o referido documento para entidades e grupos que trabalham com alfabetização em todos os estados do país e para algumas universidades, a discussão não teria acontecido.

O documento “Alfabetizar e Libertar” contém uma análise crítica da realidade, de modo que a questão da alfabetização deixa de ser tratada isoladamente, permitindo a discussão de seus condicionantes econômicos e políticos, bem como a desmistificação do próprio processo de alfabetização. A importância do documento está na sua proposta metodológica, que inclusive, passou a orientar a proposta do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania do Governo Collor, cujo lançamento ocorreu no dia 11 de setembro de 1990.

No Governo Collor, a Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização foi substituída pela Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Essa comissão elaborou um texto-base com algumas propostas para discussão nos municípios, a fim de que um Programa de Alfabetização mais definitivo, fosse elaborado.

A comissão do PNAC tinha como objetivo principal coordenar o debate nacional que deveria se realizar, de modo que o programa inicialmente divulgado, fosse reconstruído pela participação de todos os setores envolvidos e interessados na definição de uma política de alfabetização e de educação básica.

Para que isso ocorresse estava previsto, de acordo com a proposta metodológica (Documento Alfabetizar e Libertar) a realização de Assembléias Municipais para discussão dos problemas da educação em nível local, visando a elaboração de propostas que pudessem integrar o plano de educação básica para o estado, aprovado numa Assembléia Estadual. Os planos estaduais deveriam ser encaminhados para a Comissão Nacional que deveria sistematizar e produzir um texto-base a ser aprovado numa Assembléia Nacional.

Nesse processo alguns aspectos merecem ser ressaltados de modo que se possa distinguir as contradições entre a proposta do governo no âmbito do discurso e suas ações em geral, e, também, no sentido de viabilizar o debate nos municípios. No discurso, foi elaborado o documento “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - Marcos de Referência” que, embora tentasse incorporar as próprias proposições dos setores organizados da sociedade civil, continha contradições que apontavam o caráter ideológico do programa adequado à política populista do governo vigente.

Algumas dessas contradições se confirmaram na prática do governo, que mesmo reconhecendo que as políticas e ações para a solução dos problemas educacionais deviam estar articuladas com as políticas econômicas e sociais, que viabilizassem uma distribuição de renda mais justa e condições de vida mais dignas para toda a população, não tomava medidas que contribuíssem para a solução ou minimização desses problemas, tanto no setor da educação, como no político e econômico. Muito pelo contrário, o que ocorreu no final da década de 80 e início dos anos 90, foi a degradação da escola pública e das condições de existência dos trabalhadores, principalmente daqueles que se encontram fora do sistema formal de produção.

Em relação ao próprio encaminhamento da discussão do programa, os poderes públicos nos três níveis foram responsáveis pela não realização das Assembléias Municipais e Estaduais, conforme o proposto no documento da Comissão do AIA, principalmente por não o terem divulgado para a população e nem terem assumido o papel de mobilizadores dos setores interessados. De certo modo, ao incorporar no seu discurso a participação responsável e solidária da sociedade civil, o governo se eximiu da tarefa de mobilizar ou de assumir como sendo responsabilidade sua, em primeiro lugar, implementar e mobilizar a proposta metodológica que adotou.

A ênfase no aspecto da formação da Cidadania no Programa Nacional de Alfabetização e a reação do governo às iniciativas de participação popular no caso das greves e nas manifestações de desagrado da população, não deixaram margem de dúvida sobre a natureza do governo, que embora utilizasse conceitos e proposições democráticas no discurso, programas e imagens divulgadas pela mídia, como foi o exemplo dos CIAC's, não conseguiu esconder seu caráter autoritário e sua contradição fundamental. Isto significa dizer que foi uma exigência da sua proposta neoliberal criar perspectivas de minimização dos graves problemas econômicos e sociais, desde que não se propusesse alterar as condições estruturais da sociedade capitalista. O objetivo, portanto, era formar o cidadão para o sistema, integrado ao processo de produção, sem colocar em risco a continuidade do mecanismo de exclusão das maiorias (RAAAB, 1993, p. 8).

A proposta de valorização do professor e da escola pública contida no programa resgatava princípios constitucionais, mas não foram tomadas medidas concretas pelos governos, para alterar as condições salariais, de trabalho e de funcionamento da escola. A ampla divulgação do programa "Minha Gente", pela televisão, não fez nenhuma referência à proposta educacional e aos recursos humanos, apenas o projeto arquitetônico foi ressaltado, para chamar a atenção da população, e, naturalmente, não foram divulgados os esquemas de construção que beneficiaram as empresas de construção civil e de outros setores da iniciativa privada e os custos que sempre são repassados para a própria população, duplamente extorquida com o pagamento de impostos e com a falta de acesso à educação pública, em geral, além dos demais setores de serviço.

Outro aspecto enfatizado no documento foi a colaboração da sociedade e nessa perspectiva, as universidades foram chamadas a apoiar o programa Nacional de



Alfabetização e o CRUB assumiu o compromisso de contribuir com apoio técnico, espaço físico, treinamento de recursos humanos, produção e sistematização de conhecimentos, elaboração de material didático e avaliação. No entanto, o governo federal adotou uma política de sucateamento das instituições de ensino superior, inviabilizando por um lado o seu funcionamento e, por outro lado, criando uma situação artificial de produtividade, mediante repasse de recursos destinados a programas específicos de alfabetização.

No que diz respeito aos aspectos essenciais do programa para garantia do atendimento dos princípios constitucionais em termos de educação básica, o governo se comprometia com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e mais, com os programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, atendimento aos portadores de deficiências e atendimento de 0 a 6 anos na pré-escola (ANDES, 1993).

No entanto, como medidas concretas, somente foram repassados recursos da ordem de 58 bilhões do FNDE e tesouro, para as universidades desenvolverem programas de capacitação e para as secretarias de educação dos estados e dos municípios realizarem reformas nas escolas públicas. Os demais programas não foram implantados e só em nível dos estados eram encontradas algumas iniciativas isoladas.

De certa forma, depois de quase um ano de lançamento do programa, constatou-se que o processo de discussão ocorreu apenas em alguns estados e municípios e, portanto, a síntese do material enviado pelos estados foi considerada precária pela Comissão Nacional, que decidiu pela elaboração de um segundo documento (Documento Básico para subsidiar a Reunião Preparatória da I Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania), distribuído durante a reunião preparatória da Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania, realizada de 18 a 20 de abril de 1991, em Brasília.

Com essa decisão, a Comissão Nacional do PNAC pretendia que o Documento - Declaração Nacional sobre Alfabetização e Cidadania - Plano Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental - fosse discutido nos municípios e estados, para alteração e aprovação na Conferência, que deveria ser realizada em outubro desse mesmo ano e que nunca chegou a acontecer.

Este documento resgatava os princípios do programa (Marcos de Referência) e apresentava dez pontos da declaração nacional sobre alfabetização e cidadania,

detalhando o Plano Nacional de Alfabetização e ensino Fundamental. Esses pontos eram:

“Artigo 1º - Todo brasileiro tem direito à educação básica, gratuita e de qualidade.

Artigo 2º - Todo brasileiro tem direito a uma educação básica, sistemática, metódica e profissionalizada, na idade própria, já que as campanhas, os movimentos esporádicos e os eventos são paliativos que têm camuflado a falta de responsabilidade dos governos para com o direito hoje prescrito na Constituição do país, além de não resolverem a questão da universalização da alfabetização e da educação básica.

Artigo 3º - Toda criança brasileira de zero a seis anos tem direito à educação infantil.

Artigo 4º - O ensino fundamental será prioritariamente contemplado nos planos, programas, projeto e recursos governamentais.

Artigo 5º - Os brasileiros jovens e adultos, marginalizados da escola na idade própria, tem direito ao ensino fundamental, integrado ao sistema educacional brasileiro, ministrado em escolas, por docentes profissionais e com metodologia própria, que leve em conta as características do estudante trabalhador.

Artigo 6º -Todas escolas têm autonomia para elaborar e executarem suas próprias concepções de alfabetização e educação fundamental, respeitadas as necessidades dos alfabetizandos e educandos, e observadas as diretrizes dos sistemas educacionais a que estiverem jurisdicionadas.

Artigo 7º - A alfabetização e o ensino fundamental serão ministrados por docentes profissionalizados, respeitados em seus direitos (boas condições de formação de trabalho e remuneração condigna) e cobrados em seus deveres de educadores.

Artigo 8º -Todos os níveis de governo e os representantes das organizações não-governamentais se propõem a uma aliança tácita e a parcerias específicas.

Artigo 9º - Além dos recursos subvinculados (artigo 60 do ato das disposições Transitórias da Constituição Federal), e dos recursos do salário-educação, a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental contará com recursos adicionais, de modo a permitir a todos os educandos deste nível, o valor equivalente ao custo-padrão qualidade, definido bianualmente pela Comissão Nacional do PNAC, ouvidas as Comissões Estaduais.

Artigo 10º- O PNAC será avaliado sistematicamente e permanentemente, e esta avaliação se voltará para a gestão e desempenho, em função da cobertura e

dos indicadores básicos de qualidades, a serem definidos pela Comissão Nacional do PNAC.” (MEC, 1991)

No detalhamento do plano foram retomados o conceito de alfabetização, segundo a visão de Freire (leitura das palavras não pode ser separada da leitura do mundo) e os princípios contidos nos marcos de referência: mobilização de todas as forças sociais e valorização da escola e da função docente.

No item da valorização da escola surgiu um aspecto novo, ainda não apresentado anteriormente, que é o de se reconhecer a necessidade de aglutinar as forças que atuam na defesa da escola pública e as que lutam predominantemente no setor da educação informal e da educação de jovens e adultos.

A proposta de captação e alocação dos recursos financeiros públicos para alfabetização e o ensino fundamental apresentava também aspectos novos, que merecem discussão. Os dispêndios mínimos da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, oriundos da receita de impostos e também dos recursos transferidos, deveriam ser regulamentados por legislação específica, como ocorreu com a Lei federal nº 7.348/85 que dispõe sobre manutenção e desenvolvimento do ensino. Neste caso, o próprio documento sugeria que fosse mantida a proposta contida na LDB, que previa as despesas de ensino a serem consideradas.

O mais grave com relação aos recursos destinados à educação diz respeito ao próprio sistema econômico, que tem gerado uma situação de recessão e de desemprego (final da década de 80 e início da década de 90), o que afeta diretamente a arrecadação de impostos e a “queda da receita da contribuição social do salário - educação”.

A idéia básica era a convergência de recursos de diversas fontes para a constituição de fundos do Ensino Básico junto à União, Estados e Municípios, de forma que fosse possível se constituírem consórcios com o objetivo de erradicar o analfabetismo. A gestão desses recursos deveria integrar os poderes públicos, os trabalhadores da educação e as “forças atuantes da comunidade”.

As transferências de recursos de uma esfera para outra, segundo o referido documento, deveria observar alguns critérios:

- “1 - cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal, que prevê o dispêndio de 25% da receita de impostos, inclusive os transferidos, na manutenção e desenvolvimento do ensino;
- 2 - cumprimento do Estatuto do Magistério, com a implantação dos planos de cargos e salários;

- 3 - exigências de ingresso por concurso público nos cargos de magistério e de especialistas;
4. exigência de elaboração e cumprimento do plano estadual ou do plano municipal de educação.” (BRASIL-MEC, 1991)

O documento sugeria ainda, a captação de recursos externos para o financiamento do PNAC, considerando a crise econômica do país e a necessidade de superar o analfabetismo e atendimento de toda a demanda escolar, que no caso do 1º grau exigiria a abertura de cerca de “10 milhões de vagas” e um investimento de, pelo menos, “800 milhões de dólares”.

Devido à carência de recursos e à necessidade de “eliminação da miséria e das desigualdades regionais”, a recomendação era de que os recursos fossem aplicados prioritariamente com o objetivo de reduzir “as desigualdades regionais, inter-municipais e intra-municipais”. Ou seja, deviam ser priorizados “os bairros mais pobres, dos municípios mais pobres e situados nos Estados e regiões mais pobres do País”.

A ênfase maior do documento no que se referia às estratégias básicas para a execução do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania era em relação ao regime de colaboração entre as três esferas do poder, conforme texto constitucional. Além disso, estava ressaltada a colaboração da sociedade civil, principalmente das forças baseadas nos municípios. Os planos municipais é que constituiriam os fundamentos para os planos estaduais e para o PNAC, portanto, às comissões municipais, constituídas oficialmente, era atribuída a função de realizar diagnósticos, estabelecer planos, metas e estratégias de ação, para que os municípios pudessem ser credenciados para o recebimento dos recursos disponíveis no Fundo Municipal de Educação Básica.

Apesar da ênfase dada aos municípios, convém avaliar a condição real de mobilização dos mesmos, pois até aquele momento, bem poucos haviam realizado discussões sobre o programa, estando de certo modo, desarticulados do processo que era coordenado pela Comissão Nacional. Essa era uma demonstração clara da omissão dos Estados e da União, que têm, além da função de repassar recursos, a de coordenar ações que definam as diretrizes de uma política para desenvolvimento da educação básica, bem como os mecanismos para sua implantação.

A Declaração Nacional de Alfabetização e Cidadania e o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Fundamental foram encaminhados aos estados e municípios, incluindo-se os acréscimos resultantes das discussões da reunião preparatória (abril/91),

sobre os temas: financiamento de educação básica, tribunais de contas e o uso das verbas públicas em educação; Estado e sociedade civil; alfabetização e educação básica; alfabetização de jovens e adultos: objetivos, conteúdos e metodologias; formação de professores alfabetizadores; regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; comissão do PNAC.

Essa discussão, incluindo o resultado do debate realizado pelos municípios deveria ser consolidada na Conferência Brasileira de Alfabetização, prevista para outubro de 1991, e que não aconteceu. Essa Conferência tinha como objetivo elaborar uma versão mais adequada do Plano Nacional de Alfabetização, contemplando a realidade diagnosticada em nível local, bem como definindo a responsabilidade de todos os órgãos governamentais e não-governamentais para a implementação do mesmo.

Com o “impeachment” de Collor (1993), o Vice-Presidente, Itamar Franco assumiu a Presidência do Brasil e no seu mandato foi orientada a elaboração dos Planos Decenais, contemplando essa discussão anterior relativa à alfabetização. Ainda baseado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, ambos aprovados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, o Ministro Murílio de Avelar Hingel consolidou o texto definitivo denominado de Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em junho de 1993, pelo MEC.

O texto desse plano decenal é genérico, com poucos detalhamentos. No capítulo das estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo foram apresentados os seguintes objetivos:

- “ 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país.
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica.
4. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos.
5. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem.
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.

7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional” (BRASIL-MEC, 1994).

Entre as linhas de ação desse plano está a “sistematização da educação continuada de jovens e adultos” cujo texto diz o seguinte:

“Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos entre 15-29 anos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. Entretanto, eles deverão resultar de amplos acordos entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizadas, com elevada flexibilidade e versatilidade. Nesses acordos é necessária a participação de associações representativas das clientelas a serem atingidas, sobretudo as de trabalhadores e as patronais” (BRASIL-MEC, 1994).

Contudo, o que aconteceu desde o Encontro das Nações Unidas em 1985 até o final do século XX, pouco contribuiu para a escolarização dos jovens e adultos analfabetos no país. Houve muitos discursos, muitos textos e documentos elaborados, porém poucas ações efetivas.

Isso, no entanto, não pode ser analisado sem se levar em conta a própria lógica do capitalismo. Se por um lado, como está sendo dito na atualidade pelos defensores do sistema capitalista, é necessário ampliar o acesso à educação básica, para que as pessoas conheçam a linguagem dos computadores, com melhor qualidade, por outro lado, como já se viu anteriormente, essa melhoria é relativa e não precisa ser estendida a todos, pois como revelam as diferentes conjunturas de países capitalistas onde o neoliberalismo tem avançado, somente uma minoria dos trabalhadores no mundo inteiro terá condições de produzir e de consumir (FRIGOTTO, 1996).

## **2 – Propostas Predominantes de 1996 a 2001**

Do ponto de vista ideológico, as discussões que aconteceram ao longo da década de 90, nos diversos municípios brasileiros, se, por um lado, foram permeadas

pelas idéias dos movimentos organizados que lutam por uma escola pública, democrática e de qualidade para todos, também, com grande intensidade, tiveram o ideário neoliberal invadindo as assembleias, os fóruns e os encontros. E são exatamente essas concepções neoliberais, que o atual Governo Federal, tem utilizado para elaborar emendas, leis e propostas para a educação. Um exemplo de como estas idéias têm influenciado e se sobreposto àquelas de fundo mais progressista pode ser melhor compreendido, a partir do episódio de tramitação e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB).

A LDB regulamenta os artigos constitucionais para a educação nacional, estabelecendo os fins da educação, indicando os rumos a serem seguidos na implementação das ações e definindo os meios mais adequados que devem ser utilizados tanto no âmbito da sociedade civil, como da sociedade política, a fim de que se concretize e se desenvolva a educação. A LDB é, portanto, depois da Constituição Federal, a lei maior da educação brasileira.

Até recentemente, a LDB que regulamentava a educação do país era a 4.024/61, em parte modificada por algumas leis posteriores, como a 5.540/68, que tratava da Reforma Universitária e a 5.692/71, cuja matéria eram as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus. Destarte, desde que foi promulgada a atual constituição, em 1988, fez-se necessária a regulamentação dos artigos constitucionais relativos à educação. A partir daí, iniciou-se no Congresso Nacional, o processo de tramitação da nova LDB. Como é possível perceber, esse processo começou ao mesmo tempo em que “aparentemente” havia “todo um interesse” mundial e nacional em que os problemas da educação fossem solucionados.

O primeiro projeto de LDB que deu entrada no Congresso (1988) foi denominado Projeto Otávio Elisio, elaborado a partir de contribuições da V Conferência Brasileira de Educação e de ampla discussão realizada por segmentos da sociedade brasileira que estudam, pesquisam e defendem a educação do país. A base dele era a mesma do projeto denominado posteriormente de Jorge Hage. Nos anos de 1989 e 1990, foram criadas na Câmara dos Deputados, subcomissões para analisar, dar pareceres e encaminhar o Projeto de Lei para sua votação em plenário. Nesse período, aconteceram várias audiências públicas, foram apresentados dois substitutivos de autoria do Deputado Jorge Hage que incorporaram as contribuições de 13 projetos de Deputados e, os resultados das discussões de diversas audiências públicas e de vários simpósios

temáticos. A esse substitutivo foram acrescentados vários destaques até acontecer a primeira aprovação na Comissão de Educação na Câmara.

Em 1989, havia sido criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, articulação composta por entidades científicas, sindicais, de estudantes e de outros movimentos da sociedade civil organizada. Esse Fórum tinha a tarefa de acompanhar o processo de tramitação da LDB e de tentar garantir, no texto final da lei, a permanência das propostas consideradas pelo Fórum como as mais avançadas até o momento. No nível dos estados também foram criados os fóruns. Essas articulações passaram a acompanhar sistematicamente a tramitação da LDB na Câmara, realizaram diversos seminários, debates, palestras e outros eventos sobre o projeto de lei, pressionaram os parlamentares de cada estado, fizeram atos públicos e organizaram caravanas para Brasília.

No ano seguinte, o governo Collor com a intenção de obstruir a votação da LDB, e o Senador Darcy Ribeiro, aliado ao Ministério da Educação, apresentam um novo projeto de lei no Senado, atropelando o processo iniciado há quatro anos. O governo federal demonstrava assim, que não tinha nenhuma intenção de respeitar as propostas amplamente discutidas pela sociedade.

Após muitas negociações e pressões dos movimentos organizados foi constituída uma comissão suprapartidária para fazer os últimos acertos. No dia 13 de maio de 1993, o projeto da Câmara foi votado e aprovado, seguindo então para o Senado. Nesta casa, o Senador Cid Sabóia foi escolhido como o relator, entretanto no momento em que o projeto ia ser encaminhado para o plenário, ele foi considerado inconstitucional e muito detalhista. Detalhista, porque explicitava as atribuições de todas as instâncias e como devia ser garantida a educação a todos os brasileiros.

Com a nova composição do parlamento, a discussão reinicia no Senado, sendo que o Projeto Sabóia fica engavetado e o novo Projeto Darcy Ribeiro, elaborado em conjunto com o MEC, recebe maior atenção dos Senadores. Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a nova LDB do país, contendo algumas das conquistas dos movimentos organizados na definição de diretrizes para a educação nacional, mas definindo principalmente os mecanismos que viriam a favorecer o setor privado, como aquele que garante a aplicação de recursos públicos às instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias, sem determinar os critérios para o seu reconhecimento nessas categorias.



Esta Lei 9394/96 prevê no Art. 4º, II, que o ensino fundamental poderá ser organizado através de ciclos (Art. 23), mas não ficou definida a criação do Sistema Nacional de Educação e quanto à gestão da educação, ela encontra-se altamente concentrada no MEC, cabendo ao Conselho Nacional de Educação, o papel de assessoria ao Ministério. Por outro lado, independente da LDB, o MEC criou no nível das escolas, as unidades executoras, que tem entre outras funções, a de administrar os recursos que são repassados para as unidades de ensino. Esta medida, que já vem sendo adotada pelo MEC, em todo o país, e é uma exigência do Banco Mundial, a fim de que sejam repassados os recursos do salário educação para as escolas. Esta é uma medida importante para a autonomia administrativa da escola, contudo, faz-se necessária uma análise mais amíúde sobre os efeitos da mesma nas gestões educacionais nesse âmbito; além disso, defende-se que, não apenas nesse nível, deveriam ser constituídos os conselhos paritários e deliberativos, mas também no nível dos Municípios, dos Estados e da União.

No que se refere à educação de jovens e adultos, a LDB, na Seção V, diz o seguinte:

“Art. 37 - 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.

Parágrafo único: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

§1º Os exames a que se refere esse artigo se realizarão:

- a) no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos.
- b) no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.” (MEC/LDB, 1996)

Como se percebe, as discussões em torno da problemática da alfabetização a partir do lançamento do Ano Internacional da Alfabetização, não se concretizaram em

intenções claras de combate ao analfabetismo no âmbito da LDB, por parte do governo federal e do poder legislativo, pelo menos no que se refere aos jovens e adultos. Pela nova lei, a oferta de educação de jovens e adultos permanece igual ao que já era feito pelo sistema supletivo. Referindo-se à educação de jovens e adultos na nova LDB, Saviani afirma que:

“Passando à análise dos dispositivos da Seção V que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, não há como fugir à constatação que se trata apenas de um novo nome para o “Ensino Supletivo” regulado no Capítulo IV da Lei 5.692/71.

Quanto à idade mínima exigida para se prestar os exames supletivos, houve uma redução. A lei 5.692 a fixara em 18 anos para o primeiro grau e 21 para o segundo. A nova estabeleceu 15 e 18 anos para o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente.

(...)

Observa-se, então, que essa Seção V resultou bastante diversa do Capítulo XII do Substitutivo Jorge Hage que tratava Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores. Aí se procurou voltar os olhos para a especificidade das condições de frequência à escola dos jovens e adultos trabalhadores. Por isso se previa horas de estudo durante a jornada de trabalho, condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, oferta de trabalho em tempo parcial, em turnos de 4 ou 6 horas, redução de jornada de trabalho em uma ou duas horas, sem prejuízo salarial, além de outras medidas visando garantir o acesso e a permanência do trabalhador na escola.

(...)

Mas, medidas como essas não tinham mesmo chance de figurar no texto legal nestes tempos neoliberais em que os direitos dos trabalhadores tendem a ser comprimidos, senão eliminados, jamais expandidos. E a nova LDB, sob esse ASPecto, representa um claro recuo em relação ao substitutivo que havia sido aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 28 de junho de 1990” (SAVIANI, 1997, p. 214-215).

De fato, não é somente na LDB que se reflete o desinteresse do atual Governo Federal para com a educação de jovens e adultos, claramente manifestado, desde o primeiro mandato do governo FHC. Outras medidas de sua administração deixaram também evidente esse seu descaso. Por exemplo, no dia 7 de fevereiro de 1996, em rede nacional de rádio e televisão, o Presidente anunciou para todo o país uma campanha chamada “Acorda Brasil, está na hora da escola”. Ele iniciou o seu pronunciamento dizendo: “Se quisermos fazer do Brasil um país mais justo e

desenvolvido, precisa-se garantir um ensino de boa qualidade para que as crianças tenham um bom aproveitamento, passem de ano e realmente aprendam”. Ora, todos sabem que é indispensável investir na educação infantil como forma de combate ao analfabetismo, o que não quer dizer que para os que perderam a chance de ingressar no processo de escolarização não devem ser garantidas novas possibilidades de escolarização. Entretanto, as alternativas possíveis não foram viabilizadas pelo governo. Exemplo disso é a Emenda Constitucional de nº 14/96, que criou o já citado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Na verdade, essa Emenda Constitucional muda o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, alterando a divisão de responsabilidades entre estas instâncias, no financiamento, manutenção e desenvolvimento do ensino. Cerca de 60% das receitas vinculadas à educação nos estados e municípios passam a compor um fundo estadual de equalização que será redistribuído a cada uma dessas instâncias, proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental, nas respectivas redes escolares.

Para induzir os estados e municípios a priorizarem o ensino fundamental de crianças e adolescentes, a Emenda tentou restringir o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, desobrigando o poder público de ofertar universal e gratuitamente o ensino fundamental aos jovens e adultos. Dessa forma, não poderão ser computadas para efeito de investimento dos recursos do fundo, nem as matrículas da educação infantil, nem as de jovens e adultos em processos de alfabetização.

No Artigo 2º da Emenda consta que

“Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção, no desenvolvimento e na valorização do magistério do ensino fundamental público, e distribuído, no âmbito de cada Unidade da Federação, entre o governo estadual e os governos municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas, respectivamente, das redes estadual e municipal de ensino fundamental regular, de acordo com as estatísticas oficiais do Censo Educacional realizado pelo Ministério da Educação e do Desporto e publicado no Diário Oficial da União”. (Emenda Constitucional 14/96)

Com essa restrição fica evidente, que dificilmente os prefeitos teriam interesse em manter programas de educação de jovens e adultos, que obviamente implicam em despesas não incluídas nos gastos possíveis dos recursos do Fundo.

O objetivo do governo federal naquele momento, com as modificações propostas ao texto constitucional era descentralizar e focalizar o gasto público em educação no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, uma vez que a ampliação da cobertura educacional para jovens e adultos demandaria um volume maior nos investimentos destinados à área educacional, o que não estava em sintonia com a meta fundamental do governo de equilibrar as contas públicas, de acordo com as receitas do FMI.

Essa perspectiva desfavorável, apontava mais uma vez, para a necessidade de que a sociedade civil continuasse participando ativamente tanto da luta quanto da execução dessa modalidade de educação. Todavia, ao mesmo tempo, que se encaminhavam lutas visando conquistas no campo político, tornava-se imprescindível que se buscasse também avançar no campo pedagógico, a fim de que a educação dos jovens e adultos estivesse subsidiada pela concepção da educação popular e articulasse temas como cidadania e trabalho.

É inclusive no campo pedagógico, que nos dois últimos anos do século XX, o governo federal investiu alguns milhares de reais numa Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental de jovens e adultos, num Programa de Educação para a Qualidade do Trabalho e nos Parâmetros em Ação para a Educação de Jovens e Adultos. Este último, um Programa de Formação Continuada de Professores de Educação de Jovens e Adultos, cuja estratégia do governo é a de estimular grupos de estudos nos próprios municípios, numa parceria estabelecida entre o MEC e as Secretarias de Educação. O MEC assume a formação dos Coordenadores dos grupos de estudo e disponibiliza os materiais necessários para que essa programação ocorra e cabe às Secretarias de Educação organizarem esses grupos, o cronograma de estudos e disponibilizar espaço adequado para que o mesmo aconteça.

No ano de 2001, o atual governo federal, pressionado no sentido de garantir um investimento mais efetivo na Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez numa parceria com o Banco Mundial, marca de sua administração, lança o Programa de Apoio à Educação de Jovens e Adultos, denominado RECOMEÇO, que a exemplo do FUNDEF, destina para cada aluno matriculado na Rede Regular de Ensino, na

modalidade EJA, de acordo com o censo do ano anterior, um valor equivalente a R\$230,00 (Duzentos e Trinta Reais). Esse programa, diferente do FUNDEF, cujo recurso está incluído no percentual dos 25% do orçamento dos Estados e Municípios, tem uma fonte extra, garantida apenas para os próximos 2 anos.

No texto da Resolução que criou esse Programa está dito que:

**“O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE**, no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas pelo art. 26 do Regimento do Interno/CD/FNDE, aprovado pela Resolução CD/FNDE nº 17, de 18 de agosto de 1998, e

**Considerando** a necessidade de desenvolver ações integradas, visando permitir a execução do Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos – **RECOMEÇO – Programa Supletivo**;

**Considerando** a necessidade de melhorar o atendimento à população excluída precocemente da escola, de 15 anos e mais, bem como assegurar a qualidade da oferta;

**Considerando** a necessidade de envidar esforços para promover a ampliação da oferta de vagas aos alunos da educação de jovens e adultos;

**Considerando** a necessidade de assegurar a continuidade dos estudos dos alunos egressos do Programa Alfabetização Solidária e,

**Considerando** a necessidade de possibilitar a melhoria da formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos e de seus formadores, por meio da participação no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação;

**R E S O L V E, “AD REFERENDUM”**

Art. 1º - Aprovar os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros aos Governos dos Estados e dos Municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, visando executar ações voltadas para o atendimento educacional aos jovens e adultos, à conta do **RECOMEÇO – Programa Supletivo.**”

### **3 – Educação de Jovens e Adultos visando o desenvolvimento da cidadania no âmbito individual e coletivo**

Mesmo tendo sido elevado o índice de analfabetismo durante todo o século XX e de, contraditoriamente, ter existido uma oferta insuficiente de vagas garantidas pelos governantes para atender à demanda de jovens e adultos, deparou-se muitas vezes, com salas de educação de jovens e adultos esvaziadas. As explicações para essas evasões têm sido muitas. Chaves, por exemplo, diz que

“A evasão escolar é decorrente, principalmente, da situação sócio-econômica do aluno e da dissociação entre o conteúdo e a prática pedagógicas em relação às necessidades e aos interesses dos que se evadem da escola.” (CHAVES, 1992, p. 131)

Os jovens e adultos trabalhadores, que têm freqüentado salas de alfabetização ou de EJA, segundo levantamentos realizados nos primeiros anos da década de 1990, normalmente o fazem, porque “querem mudar de vida”, “conseguir um melhor emprego”, “ajudar aos filhos nos deveres de casa”, “instrumentalizar-se para a luta por seus direitos”. Muitos se referem também ao desejo de “se expressar melhor”, “ser gente”, de “assinar o nome” (RAAAB/MA, 1993, p. 3). No entanto, essas motivações não têm sido suficientes para mantê-los ou para fazê-los procurar as salas de aula que existem.

Um exemplo eloqüente das necessidades desses jovens e adultos, que não se restringem ao Brasil, foi o resultado do *Taller sobre nuevos enfoques educativos para programas de educacion de adultos y alfabetizacion*, organizado pelo CLEBA, em Medellín, quando os participantes concluíram que

“...nos preocupa y nos interrogamos por la eficiencia y eficacia de la tarea educativa. Si creemos que la acción educativa popular tiene que ocuparse del desarrollo de propuestas concretas, tiene que potenciar realmente en los sectores populares: conocimientos, informaciones, habilidades, actitudes, valores y tecnologías competentes para el incremento de su poder político, económico, social y cultural.” (CLEBA, 1994, p. 32)

Mediante essa situação, é cada vez mais premente a discussão de um novo currículo que possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam, não somente a busca e implementação de estratégias de sobrevivência, mas a transcendência da ação imediata e o avanço até a formulação de planos e ações

estratégicas na perspectiva de elucidar reais alternativas históricas de construção de novas relações de justiça econômica e social.

Constata-se, assim, uma demanda que, apesar de ser potencialmente grande (13,5% da população brasileira) não está estruturada, permanece silenciosa e apesar de desejar aprender a ler e a escrever não considera o aprendizado da leitura e da escrita uma razão suficiente para fazer-lhe permanecer nas salas de aula, buscar as iniciativas existentes ou mesmo pressionar o Estado para que lhe garanta educação. A explicação para essa contradição provavelmente estar no fato de predominarem experiências inconsistentes na área, do currículo não atender bem às expectativas e nem dar respostas às necessidades, como também à inadequação dos espaços onde funcionam as salas de aula. Para Peresson, Cendales e Mariño (1983),

“En este estado de cosas, un proyecto de alfabetización que se ve que no va a contribuir a la solución de sus problemas más inmediatos, que no aparece vinculado a la creación de fuentes de trabajo, a planes de salud, de vivienda, a transformaciones más profundas, no puede encontrar ninguna resonancia. Para que alfabetizarse si las cosas van a seguir igual o peor?  
...Todo esto muestra que los analfabetos no siempre están dispuestos espontáneamente a alfabetizarse; y que hay necesidad de estructurar planes de motivación que les hagan cambiar de ideas y de actitudes; que hagan que se interesen por dar respuesta a una necesidad inicialmente não muy sentida por ellos, y alcanzar las metas propuestas y deseadas por un proyecto de alfabetización al servicio de los intereses populares”

Percebe-se ainda, que essa desmotivação está aliada muitas vezes à necessidade de priorizar o que há de mais imediato para a sua sobrevivência, como por exemplo, o trabalho. Mas, há ainda outros motivos como a desinformação dos jovens e adultos a respeito das oportunidades existentes para a sua educação e a existência de alguns mitos difundidos em nossa sociedade, o que faz com que alguns adultos percam o entusiasmo de ingressarem na educação de jovens e adultos, pela crença de que não podem mais aprender. Alguns desses mitos são: “Bananeira velha não dá cacho”, “Lugar de mulher é em casa”, “De nada serve ao adulto aprender a ler e a escrever”.

Há ainda, o fato, de que as inúmeras campanhas de alfabetização de jovens e adultos que foram realizadas neste país foram fragmentadas, descontínuas, pouco contribuíram para mudanças na vida das pessoas atendidas, não deram respostas importantes aos graves problemas que essas pessoas enfrentavam e, naturalmente, essas razões são suficientes para lhes deixarem desestimuladas.

Mesmo assim, é fundamental que essa situação seja melhor refletida com os cidadãos não-escolarizados, a fim de que eles compreendam que, apesar dessa realidade vigente, no mundo em que se vive, ainda é importante aprender a língua escrita e os conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente. Mas esse diálogo, bem como a motivação dos jovens e adultos não acontecerá se medidas não forem tomadas nesse sentido. Medidas concretas de mobilização, através de um trabalho educativo realizado nos meios de comunicação, nas escolas, no local de trabalho, nas igrejas, nas entidades organizativas, a fim de que as pessoas com mais de 15 anos, que ainda não tiveram a oportunidade de ingressarem numa sala de aula procurem os espaços governamentais e não governamentais onde estão sendo ofertadas vagas para a educação de jovens e adultos.

Por outro lado, embora as propostas de educação de adultos desenvolvidas e acompanhadas pela maioria das ONG's e movimentos populares trabalhem uma concepção de educação para a participação, libertação e justiça, numa perspectiva crítica, é necessário algo mais para motivá-los, a fim de que possam mudar suas idéias e atitudes a respeito da educação e possam superar a postura passiva e virem a constituir uma demanda motivada, "barulhenta por educação", para pressionar o Estado no sentido deste executar, até que seja desnecessária, e, não apenas, esporadicamente, uma política especificamente direcionada para o contingente de jovens e adultos trabalhadores, mediante a oferta de modalidades educativas diversificadas.

Acredita-se ser urgente uma ação governamental que sensibilize e atraia os jovens e adultos e, assim, consiga modificar as posturas dos educandos e da "demanda silenciosa" que, apesar de considerarem a necessidade da alfabetização, enfrentam problemas que requerem uma ação mais imediata que esteja para além do combate isolado ao analfabetismo, no sentido de concretizarem-se as políticas efetivas de eliminação do desemprego, da fome, da falta de moradia, da falta de saneamento básico, de falta de serviços de saúde, enfim, que possa erradicar a miséria de grande segmento da população nacional.

Vale ressaltar ainda, que quando se fala de trabalhadores jovens e adultos faz-se referência a todos os que com sua força de trabalho conseguem transformar a natureza em que vivem, em seu benefício e de toda humanidade. Como bem resume Saviani:



“...sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação... É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 1994, p. 67).

Portanto, não se considera trabalhador apenas o que está inserido no mercado, com vínculo empregatício, mas também o desempregado e aquele que realiza suas atividades informalmente fora ou dentro de sua casa.

Mediante essas ressalvas poder-se-ia dizer que o currículo, peça-chave de programas/projetos para jovens e adultos trabalhadores, na perspectiva que se deseja focar neste artigo, deve estar permeado por uma qualidade inteiramente voltada para a valorização do homem, ou seja, uma qualidade que poderá ser caracterizada como social. Essa qualidade só poderá ser definida, a partir do momento que foram valorizadas algumas dimensões importantes no processo formativo desse homem.

A primeira dimensão é a da própria vida dos trabalhadores, que em nenhum momento deverá ser desconsiderada. É importante, que o trabalhador assuma sua condição de sujeito, protagonista da história do seu tempo, do seu mundo circundante: no trabalho, na família, na sua comunidade. Esse direito não lhe pode ser negado, portanto a sua condição de cidadão deve se tornar real e não apenas formal.

O trabalho realizado na sociedade em se vive e na sociedade sonhada por muitos: mais justa, com os bens materiais e sociais mais socializados é o que se denominou de segunda dimensão. Não é necessário que apenas o que se vivencia seja considerado, mas é possível a projeção de novas possibilidades. Caso contrário, serão mantidas as condições da atual sociedade que, de forma ampliada, tem escravizado e subjugado o homem ao capital. É indispensável, portanto, que a dimensão social do trabalho seja resgatada nos currículos para educação dos jovens e adultos, tanto em nível da concepção, quanto da prática.

A terceira dimensão é a dos conhecimentos científicos, tecnológicos e outros, historicamente produzidos pelos homens. Esses conhecimentos, que se apresentam regra geral organizados em disciplinas, como Língua Materna, Matemática,

História e Geografia, Ciências, devem ser trabalhados numa visão dialética e não linear. Com certeza, eles precisam ser mais aprofundados pelos educadores populares.

Por fim, mas não menos importante que as demais, temos a dimensão política, fundamental para a formação de cidadãos críticos e atuantes e que poderá ser trabalhada à medida que, a partir dos conteúdos, sejam elaboradas reflexões conjunturais acerca da realidade local, municipal, regional, nacional e internacional.

É importante reafirmar ainda, que a discussão de conteúdos mais diretamente relacionados com a formação profissional dos trabalhadores, dentro do currículo dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização para jovens e adultos, só tem sentido, a partir de uma perspectiva de educação que possa articular a dimensão técnico-instrumental aos

“conhecimentos científicos e tecnológicos e conhecimentos gerais sobre a sociedade e a cultura, o que viabilizaria o encontro (sistemático) entre cultura e trabalho e possibilitaria a compreensão crítica da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (ANDE, 1988, p. 10).

Para isto, é necessário desenvolver uma proposta de currículo que contemple o desenvolvimento de capacidades para a produção e manejo de informação oportuna e adequada, o acesso a fontes informativas, o desenvolvimento de habilidades de auto-informação, o uso apropriado e crítico da informação, a capacidade administrativa e o desenvolvimento de habilidades específicas e criativas frente às mudanças e aos problemas que a realidade econômica-produtiva apresenta, sem dissociar os aspectos tecnológicos dos científicos.

Num primeiro momento, parece ser impossível esse tipo de organização curricular, visto que os jovens e adultos em relação aos quais estamos nos referindo estão num processo inicial de aprendizagem da língua escrita. Contudo, compreende-se, que esses jovens e adultos não devem ficar apenas nos rudimentos desse aprendizado, mas deve-se garantir a continuidade dos seus estudos e um currículo, que articule conteúdos a partir de uma visão da totalidade dos conhecimentos, sem que as etapas sejam estanques e dissociadas da conjuntura sócio-político-econômica.

Nesse sentido, é também importante que se considere os sistemas econômicos vigentes em cada país, as possibilidades de trabalho, de distribuição de renda e as novas necessidades tecnológicas e industriais existentes, de modo a se conceber uma proposta mais voltada para o próprio homem, enquanto ser social,

trabalhador, cidadão, distinta daquelas definidas pelos órgãos governamentais, no caso brasileiro, comumente centradas apenas nos interesses das classes empresariais.

Por fim, ressalta-se, que quando se fala da qualidade que se deseja, é importante que a mesma não seja confundida com a tão divulgada qualidade total difundida como um dos fundamentos do ideário neoliberal para a educação. Foi exatamente para se fazer um contraponto a essa qualidade, que neste texto a mesma foi denominada de qualidade social. Contudo, compreende-se ser difícil para muitos educadores, distinguí-las, pois as diferenças existentes, apesar de serem de caráter político, apresentam-se de forma bastante sutil. Mas, vale dizer, que a qualidade social implica o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível, com a recomposição das tarefas em nível crítico. Vai além de uma formação simplesmente técnica, ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os recursos necessários a seu progressivo aperfeiçoamento. É uma qualidade que pressupõe investimento na plena expansão do indivíduo humano.

O que se quer, portanto, é que a educação de jovens e adultos tenha qualidade social e que, portanto, a sala de aula seja para o trabalhador um lugar onde ele aprenda a valorizar o conhecimento, a investigar, pesquisar, questionar, compreender, raciocinar, desvelar o aparente, relativizar o absoluto, estabelecer relações, adquirir confiança em sua habilidade de pensar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, enfrentar desafios, enfim, que tenha um conteúdo significativo. Como diz Mazagão no seu texto “Concepções Teórico-metodológicas de currículo”:

“Conteúdos significativos porque úteis; significativos porque motivadores ou provocadores do interesse; significativos porque favorecem o estabelecimento de um grande número de relações com outros conteúdos e, portanto, altamente dinamizadores das estruturas mentais; e, finalmente, significativos porque considerados relevantes do ponto de vista cultural” (MAZAGÃO, 1995, p. 172).

Por tudo isso é importante que os programas/projetos de educação de jovens e adultos busquem sempre essa qualidade e, sobretudo, se baseiem em teorias que tenham uma base consistente e articulada a essa concepção de qualidade, superando as concepções a-críticas e não-científicas de educação, que muito contribuem para a

manutenção do *status quo*, muito embora as idéias por si só não sejam capazes de instituir a realidade.

**Abstract:** This text deals, at first, with the history of the conceptions experienced in young people and adult education in Brazil between the decades of 1930 up to the beginning of 1990 with the Ten-Year Education Plan for All (1993), concluding that the abundance of discourses, texts and documents made for young people and adult education didn't correspond to effective actions on the part of public authorities. Afterwards, predominant proposals between 1996 and 2001 are analyzed making it possible to conclude the uninterest from the Federal Government in this period towards young people and adult education. At last, it is considered students' escape in this level and several suggestions are presented to overcome that problem, among which a new curriculum and the mobilization through educational work to be carried on in several social sectors to motivate people with no education and older than 15 to search for governmental and non-governmental opportunities so that they can learn the written form of the language and the knowledge historically produced and systematized.

**Key-words:** young people and adult education; instruction; curriculum; knowledge.

## Bibliografia

ALMEIDA, L. R. de. *O ensino noturno no Estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas*. Cadernos de Pesquisa nº 67, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ASP. *ONG's e ESTADO: a difícil relação em torno da ação alfabetizadora de adultos*. São Luis: ASP, 1991.

ASSOCENE. *Repensando Paulo Freire*. Pernambuco, 1991.

BANKS-LEITE, L. (org.). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARRETO, J. C. *A discussão: um poderoso instrumento educativo*. São Paulo: Vereda, 1992.

\_\_\_\_\_ *Educação de adultos na ótica freiriana*. São Paulo: Vereda, 1992.

\_\_\_\_\_ *Teoria e Prática* (texto preliminar). São Paulo: Vereda, 1989.

BEISIEGEL, C. de R. *Política e educação popular (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)*. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, C. R. (org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Diretrizes de Atuação do Mobral*. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_ *Informações sobre o Mobral*. Brasília, 1982

\_\_\_\_\_ *Plano decenal de educação para todos*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_ / FUNDAÇÃO EDUCAR. *Diretrizes político-pedagógicas*. Brasília, 1986.

CABRAL, M. R. M. A prática de alfabetização de jovens e adultos no Itaquí-Bacanga. In: *Contexto & Educação*, 40, UNIJUI, Ijuí, 1995.

CARRASCO, H. [et alii]. *Curriculum participativo en la educacion de adultos*. Chile: CEAAL, 1992.

CENDALES, L. [et alii]. *Alfabetización y educación popular*. Colômbia, Dimensión Educativa, 1987.

CHAVES, A. M. Uma alternativa para o estudo das consequências da não-escolarização, mediante a técnica da história de vida. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Nº 173. Brasília. INEC/MEC, 1994.

CLEBA. *Que es leer y escribir?* Colômbia, Cleba, Col. Alfabetización Popular, nº 3, 1989.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontirn, 1990.

CUNHA, C. da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L. A. e GOES, M. de. *O golpe na educação*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1991.

DANTAS, H. [et alii]. *Piaget, Vygotsky e Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

EDUCAÇÃO NO BRASIL/1987-1988. *Aconteceu - Especial 19*. São Paulo, CEDI, 1990.

ESTATÍSTICAS DO ANALFABETISMO NO MUNDO, NO BRASIL E NO ESTADO DE SÃO PAULO - EVOLUÇÃO E PROGNÓSTICOS (1940-2000). *Analfabetismo - o grande não*. São Paulo, FDE, 1990.

EZEPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, I. (org) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, I. (org). *Práticas interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRARI, A. R. [et alii]. *Escola básica*. Campinas: Papirus, 1992 (CBE).

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_ Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de lo escritura. In: *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, n. 10, p. , 1991.

FERRETTI, C. J.. Trajetória ocupacional de trabalhadores das classes subalternas. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 67, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. *Teoria e prática em educação popular*. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, P. & RIVIERE, P. *O processo educativo segundo Freire*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_ *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_ *Educação e mudança*. 15 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_ *Virtudes do educador*. São Paulo: Vereda, 1992.

FREITAS, M. T. de A. F. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.

GARCIA, J. E. Educação de adultos: necessidades e políticas - agenda para um debate. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* nº 159. Rio de Janeiro, INEP, 1987.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995

GHISO, A. *Alfabetización (Una experiência cultural y comunitária)*. Medellín: CLEBA, 1990.

\_\_\_\_\_ *Algo mas que textos escolares/Preguntas, respuestas y propuestas*. Medellín: CLEBA, 1993.

\_\_\_\_\_ *Formación de alfabetizadores*. Medellín: CLEBA, 1990.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985 (um estudo sobre política educacional)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IANNI, O. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_ *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

KUENZER, A. Z. *Educação e trabalho no Brasil - o estado da questão*. Brasília: INEP, 1987.

LIMA, L. de O. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

LOVISOLO, H. A educação de adultos entre dois modelos. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 67, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

LURIA, A.R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, L. R. de S. [et alii]. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus, 1992 (CBE).

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

MARANHÃO (Estado do). *Diretrizes para a política de educação básica para o Estado do Maranhão*. São Luis: Comissão Estadual de Alfabetização e Cidadania, 1991.

MARANHÃO (Estado do). *Plano decenal de educação para todos*. São Luis: Secretaria Estadual de Educação/ SIOGE, 1994.

MARCELLINO, Nelson C. *Introdução às ciências sociais*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1991.

MICELI, S. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.

- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.
- NUEVOS ENFOQUES EDUCATIVOS PRA PROGRAMAS DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION. Seminário Taller. Medellin: CLEBA, Septiembre 1992.
- PAIVA, V. (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- \_\_\_\_\_ *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1973.
- PERESSON, M. [et alii]. *Educación popular y alfabetizacon en América Latina*. Colombia: Dimensión Educativa, Julio, 1983.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- RAAAB. *Boletim ARTICULAÇÃO*, nº 31. Salvador. 1993
- \_\_\_\_\_ *Boletim ARTICULAÇÃO*, nº40. São Luis. 1996
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspctiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, M. L. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978
- SÃO PAULO (Município de). *Princípios Político-pedagógicos do MOVA-SP*. São Paulo: Secretaria Muncipal de Educação, 1990.
- SAVIANI, D. [et alii]. *Estado e educação*. Campinas: Papirus, 1992.
- SAVIAMI, D. *Pedagogia histórico-crítica - primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- \_\_\_\_\_ *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez, 1980.
- \_\_\_\_\_ *A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1987.
- SGUISSARDI, V. & PUCCI, B. Ensino noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 173. Brasília: INEP/MEC, 1994.
- SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Tradução: Ruth Delgado. Lisboa: Moraes Ed. 1974.



SOUZA, J. F. de & MENDONÇA, T. (org.). *Por que alfabetismo? Ler a vida, escrever a história!* Recife: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco, 1990

TRIVIÑOS, J. A. *Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1989.

VASCONCELOS, L. S. *O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta de educação popular autônoma.* Tese. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VIGOTSKY, L. S. [et alii]. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1995.

\_\_\_\_\_ *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_ *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1994

XAVIER, I. (org.) *A evolução dos conceitos de Alfabetização no Brasil* (Texto preparado para Curso de Especialização em 1991 na UFMA). Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 1992.