

MARIA CLARISSE VIEIRA

DIRBI/UFU



1000189882

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
BRASIL: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO MUNICÍPIO DE
UBERLÂNDIA – MG (ANOS 80 e 90).**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2000

Maria Clarisse Vieira

MON
37.014.5(81)
Y657p
TES/ME M

**Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil:
Experiências e Desafios no Município de Uberlândia – MG
(anos 80 e 90).**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Selva Guimarães Fonseca.

UBERLÂNDIA

2000

COMISSÃO JULGADORA

UBERLÂNDIA, ____ / ____ /2000.

Resumo

Esta dissertação possui como tema as políticas de educação de jovens e adultos no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando as experiências ocorridas no município de Uberlândia, Minas Gerais, durante os anos 80 e 90. A pesquisa foi construída utilizando-se de levantamento e análise de dados estatísticos, documentos institucionais, questionários e entrevistas orais com alunos, professores, gestores, supervisores educacionais e ex-secretários municipais de educação.

O trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, analisamos o contexto social e econômico do final do século XX, no qual estão sendo desenvolvidas as atuais políticas de educação de jovens e adultos. Em seguida há uma revisão histórica das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente aquelas desenvolvidas nos anos 90. No âmbito municipal, analisamos o percurso histórico dos programas municipais de educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90, registrando as experiências e proposições deste ensino e suas inter-relações com as políticas públicas nacionais. O estudo aponta a educação de jovens e adultos como um direito social, constitutivo da cidadania moderna, mostrando a importância da indução do governo federal no desenvolvimento deste campo educativo no Brasil.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is about the policy of education of the young and adults in the capitalist Brazilian context, focusing the experience which Uberlândia, in the State of Minas Gerais, has been through, during 1980 and 1990. This research has been accomplished by surveying statistical data, institutional documents, questionnaires and oral interviews with students, teachers, directors and municipal Secretary of Education.

The research has been organised as follows: at first, it has been analysed the social and economical context of the end of the XX century, in which the policy of the young and adult teaching has been developed. Directly afterwards there is a historical research on the young and adults educational policy, especially that which was developed during the 90s.

In the municipal scope it has been analysed the historical course of the municipal programmes of education of the young and adults, during the 80s and 90s, registering its experience and proposition and its inter- relation with national public policy. The research points out the education of the young and adults as a social right, constituent of the modern citizenship, thus indicating the importance of the induction of the government in the development of this educational field in Brazil.

Dedico este trabalho à memória do meu pai, Francisco, cujo exemplo de bondade, coragem e luta é, para mim, fonte constante de inspiração. À minha mãe, Mercês e aos meus irmãos: Carlos, Cleides, Jane, Célia, Jorge, Sílvia e Jaques pelo carinho e incentivo nessa caminhada. À Rogério, companheiro no amor, nas lutas e na utopia da construção de um mundo mais humano.

AGRADECIMENTOS

- À professora Dra. Selva Guimarães Fonseca que, com suas orientações seguras e competentes, tornou possível a realização deste trabalho;
- À professora Dra. Azuete Fogaça, pelo apoio durante a etapa de elaboração do anteprojeto de pesquisa;
- Aos professores do Mestrado em Educação que me incentivaram ao longo desta caminhada, em especial Jefferson Ildfonso da Silva e Rossana V. Silva,;
- Aos professores Dr. Wenceslau Gonçalves Neto e Dra. Ilma Passos A. Veiga, pelas valiosas sugestões, durante o exame de qualificação;
- Aos colegas do Grupo de Estudo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd, que me possibilitaram o amadurecimento intelectual durante o processo de pesquisa;
- Aos diversos sujeitos que colaboraram na pesquisa: ex- delegada de ensino, ex - secretários municipais de educação, supervisores, professores e alunos da rede municipal;
- Aos alunos do NEAd - UFV , fonte de inspiração deste estudo;
- A CAPES, pela concessão da bolsa de estudo;
- À Ricardo, pelo esmero, amabilidade e solicitude no trabalho de revisão;
- À Edivânia, Júnior e Rafael por terem me acolhido, durante a pós-graduação;

- Aos meus familiares, pelo apoio incondicional em todos os momentos;
- À Rogério, pelo companheirismo, afeto e carinho nessa caminhada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Os caminhos que escolhemos.....	7
CAPÍTULO 1 - GLOBALIZAÇÃO, EXCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES.....	17
1.1- "Aldeia global" e políticas sociais: balanço do final de século	19
1.2 - Final de século: "era de crises ou fim da história"?	27
1.3- A alternativa neoliberal e neoconservadora: crise e transformação	32
1.4- Novas tecnologias e educação: a educação dos trabalhadores em questão.....	44
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: REVISITANDO A HISTÓRIA.	55
2.1- Antecedentes.....	55
2.2- As campanhas de erradicação do analfabetismo emergentes nos anos 40 e 50.	63
2.3 – Educação e transformação social: as experiências dos movimentos de cultura popular	77
2.4 - A educação de jovens e adultos e o expansionismo quantitativista militarizado.....	86
2.4.1 - O Mobral.....	93
2.4.2 - O ensino supletivo.....	97
2.5 - Os ganhos da educação de jovens e adultos no contexto de democratização da sociedade brasileira	103

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO BRASIL..... 110

- 3.1- As Reformas educacionais em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo..... 110
- 3.2 – Os (des)caminhos da educação de jovens e adultos nos anos 90: de política pública à filantropia. 117
- 3.3- A nova LDB: perspectivas e desafios na educação de jovens e adultos 131
- 3.4 - Avanços e limites da educação de jovens e adultos na “Década de Educação para Todos” 146
- 3.5 - O movimento de reação: desafios e perspectivas da EJA no fim do século XX..... 153

CAPÍTULO 4 - EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG: ANOS 80 E 90..... 160

- 4.1 - Os dilemas da modernidade em Uberlândia: percurso histórico nas sendas do desenvolvimento urbano..... 161
- 4.2- Quando novos personagens entraram em cena: a política educacional de jovens e adultos nos anos 80 168
- 4.3 - Democratização e exclusão: o Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia 183
- 4.4 - As experiências municipais de educação de jovens e adultos em Uberlândia- MG nos anos 90 189
 - 4.4.1- O processo de municipalização induzida da EJA. 189
 - 4.4.2- Situando a exclusão educacional: a demanda potencial de educação de jovens e adultos em Uberlândia. 193
 - 4.4.3- (Des) Continuidades na política municipal de educação de jovens e adultos 194
 - 4.4.4- Diversidade e pulverização das experiências sociais: a oferta de EJA nos anos 90. 196

4.4.5- As estratégias de aceleração da aprendizagem.....	204
4.5 - A experiência do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia - MG: dificuldades e avanços.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
Documentos.....	252
Jornais	257
ANEXOS	260

LISTA DE SIGLAS

- ACIUB – Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
- ANPEd - Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
- ANDE - Associação Nacional de Educação
- BIRD - Banco Internacional Para Reconstrução e Desenvolvimento
- CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CEMEP - Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais Julieta Diniz
- CES - Centro de Estudos Supletivos
- CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia
- CEPAL - Comissão Econômica Para a América Latina
- CEPES – Centro de Pesquisas Econômicas da UFU
- CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CIACs - Centro Integral de atendimento à Criança
- CNBB - Conferência Nacional de Bispos do Brasil
- CNER - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CRUZADA ABC - Cruzada de Ação Básica Cristã
- CPC - Centro Popular de Cultura
- DNE - Departamento Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EpT - Educação para Todos
- MNCA- Movimento Nacional Contra o Analfabetismo
- NEBAS- Necessidades Básicas de Aprendizagem
- FIT - Faculdades Integradas do Triângulo
- FMI- Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pedagógicos
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPC - Movimento Popular de Cultura
MOVA- SP- Movimento de Alfabetização de Adultos da Secretaria Municipal de São Paulo- SP
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU - Organização das Nações Unidas
PAF - Programa de Alfabetização Funcional
PAS - Programa de Alfabetização Solidária
PEB - Programa de Educação Básica
PEI - Programa de Educação Integrada
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PES - Posto de Ensino Supletivo
PMEA - Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNAC - Plano Nacional de alfabetização e Cidadania
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD - Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
RENEC - Rede Nacional de Emissoras Católicas
SAR – Serviço de Assistência Rural
SEE - Secretaria de Estado da Educação
UES - Unidades de Ensino Supletivo
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO - Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A origem deste trabalho pode ser melhor compreendida, quando relacionada à história de nossa trajetória profissional, cujos caminhos estão entrelaçados com a educação de jovens e adultos trabalhadores. Em 1994, começamos a atuar como professora em classes de alfabetização e pós-alfabetização do NEAD-UFV¹ (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Viçosa).

Este programa veio, durante a sua história, abrindo espaço para que estudantes dos cursos de Licenciaturas pudessem problematizar a relação teoria/prática – mediante implementação de propostas educacionais – compreendendo a prática pedagógica como possibilidade de pesquisa. Embora esta experiência de ensino/pesquisa estivesse voltada para os processos ocorridos na sala de aula (a relação ensino-aprendizagem, o currículo, a avaliação, o uso de recursos didáticos, a metodologia de ensino, etc.) os momentos de debate ocorridos entre o grupo de professores, bem como a luta empreendida pelo NEAD-UFV, visando assegurar a continuidade do programa, legitimando-se junto à universidade e à comunidade local, abria espaço para a discussão das políticas públicas. Nesse sentido, o nosso interesse de estudo foi se voltando para as políticas educacionais, especificamente, à educação básica de jovens e adultos trabalhadores.

¹ O surgimento desse programa remonta ao ano de 1987, quando é criado pelo Departamento de Educação da UFV, o então Curso de Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores, visando alfabetizar e escolarizar contingente expressivo de funcionários da universidade (cerca de 19%) que não possuíam a escolaridade básica. Até 1995, o curso atendia somente as quatro séries iniciais. A partir desta época, passa por reestruturações curriculares, tornando-se o atual NEAD-UFV (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos). Desde então, estendeu sua oferta, incluindo, além dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização, curso supletivo das quatro últimas séries do ensino fundamental.

As transformações no cenário mundial, ocorridas nas últimas décadas do século XX, têm conferido à educação escolar uma importante centralidade. Nesse contexto, o Brasil, juntamente com os demais países da América Latina, são compelidos para o "*chamado processo de globalização, e com isso sofre as conseqüências sociais do ajuste do Estado ao pequeno mundo dos donos do capital*" (Warde, 1998, p.1). É nesse cenário de globalização econômica, do ressurgimento de teses monetaristas e da precarização das relações de trabalho, que a educação escolar vem ganhando presença e importância, tanto no contexto das recentes reformas educacionais levadas a cabo pelos diferentes governos, como nos discursos e proposições dos diferentes organismos internacionais.

No Brasil, nos últimos anos, têm sido registrados nos principais veículos de comunicação de massa apelos em favor da valorização do ensino básico, com ênfase na qualidade do processo, tendo em vista os requisitos postos por um contexto laboral cambiante, estruturado em bases tecnológicas. Esses apelos, em grande parte, oriundos dos meios empresariais, atribuem à educação escolar o papel de formar indivíduos dotados de habilidades e competências sociais amplas e específicas, constituindo um perfil profissional, necessário à inserção brasileira na globalização econômica, de forma competitiva.

Com isso, a baixa produtividade observada no sistema educacional torna-se alvo de preocupação de diferentes segmentos da sociedade brasileira, pois é a este que cabe formar os indivíduos, oferecendo-lhes conhecimentos gerais, tanto científicos quanto sociais. Assim, no meio empresarial, já se observa a percepção de que os novos perfis ocupacionais demandam

indivíduos com escolaridade pelo menos correspondente aos níveis fundamental e médio, visto que os treinamentos rápidos já não resolvem os problemas de desempenho. Vê-se, assim, que essa revalorização social da educação - sob a influência do pragmatismo produtivista - vincula-se às mudanças ocorridas nos processos produtivos, consubstanciados na Terceira Revolução Tecnológica.

Entretanto, essa revalorização social da educação, veio acompanhada de uma crescente desobrigação governamental face aos direitos educacionais, especialmente no que tange à EJA - Educação de Jovens e Adultos. Concomitante à redemocratização da sociedade brasileira, ocorreu um processo de esvaziamento das máquinas públicas e grave crise de financiamento de algumas atividades estatais, acarretando uma perda considerável para essa área, principalmente, a partir dos anos 90. Assim, o progressivo abandono da EJA, no âmbito das políticas educacionais implementadas durante os anos 90, contribuiu para o aprofundamento da exclusão educacional de grande parcela das camadas populares.

A educação constitui-se num dos direitos sociais da cidadania. Porém, grande parte da população brasileira, por motivos de ordem econômica, social e cultural, não puderam iniciar ou concluir sua escolaridade básica em idade apropriada, tornando-se, portanto, excluídos socialmente desse direito. Diagnósticos realizados, na última década, apontam a persistência de inúmeros impasses no sistema educacional. Assim, o aumento observado na expansão do atendimento do ensino fundamental, durante os anos 80 e 90, encontra-se anulado por graves problemas, como a evasão e a repetência. As distorções originadas, nesse nível de ensino, se refletem nos demais níveis, compondo

um quadro de desigualdades que se torna mais grave, quando se constata a persistência de altos índices de analfabetismo entre a população de mais de quinze anos de idade, principalmente nos estados nordestinos, revelando, assim, as desigualdades entre as diversas regiões brasileiras.

Neste aspecto, a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 1997 mostrou a existência de 14,7 milhões de pessoas analfabetas com quinze anos ou mais de idade. Esse contingente coloca o Brasil entre os dez países com maior número absoluto de pessoas analfabetas.

Todavia, esses números não são representativos da exclusão educacional que perpassa a realidade brasileira, uma vez que o critério adotado pelo IBGE considera como alfabetizado aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples, desconsiderando, portanto, o problema do analfabetismo funcional ou seja *“pessoas que, mesmo tendo passado por processos de escolarização, não são capazes de utilizar os conhecimentos no seu cotidiano* (Haddad, 1992, p. 7). Levando-se em conta os requisitos e competências sociais postos por um contexto laboral permeado por inovações tecnológicas, além de resultados de pesquisas, que constatarem que o limiar da alfabetização transcende as quatro primeiras séries (Infante, 1994), ainda estamos longe de alcançar patamares educacionais compatíveis com as transformações do cenário mundial.

No contexto da Terceira Revolução Industrial, a persistência desses impasses e problemas significa o aprofundamento da exclusão e marginalização de grandes parcelas da população. As exigências presentes no contexto urbano e em uma sociedade letrada, cujos avanços dos processos produtivos e necessidades básicas de sobrevivência tornam prementes as

habilidades e atitudes conferidas pela escolaridade, repõem a importância da EJA. Daí a relevância dessa modalidade de ensino, compreendida não somente como reposição da escolaridade perdida, mas como espaço de produção e sistematização de conhecimentos, habilidades e competências, formação para o trabalho e cidadania.

Nesse sentido, algumas questões nortearam o desenvolvimento desta investigação. As intensas transformações que vêm se processando no atual cenário mundial, baseadas na internacionalização do capital e nas novas tecnologias de base microeletrônica, atingem diversos âmbitos da nossa sociedade. Como se configuram estas mudanças e quais os desafios postos à educação, no atual contexto de globalização econômica? Como, na constituição do desenvolvimento capitalista brasileiro, foram dimensionadas as políticas públicas de educação de jovens e adultos? Como a EJA tem sido dimensionada nas atuais políticas educacionais brasileiras? O direito à educação tem se efetivado, em políticas públicas consistentes e adequadas aos interesses e necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos subescolarizados?

Após a Constituição Federal de 1988, com a transferência de incumbências da educação de jovens e adultos para Estados e Municípios, o conhecimento do que realmente vem ocorrendo nos municípios é fundamental nas reflexões sobre a política educacional. O Município de Uberlândia, localizado na região do Triângulo Mineiro, apresentou um notável desenvolvimento econômico, expresso em sua arrecadação tributária, sua renda "per capita" e em elevados indicadores de qualidade de vida, constituindo-se, portanto, um espaço no qual a configuração globalizante se faz

presente. Nesse sentido, a União, a partir dos anos 90, vem se desobrigando das políticas de EJA, transferindo essas atribuições aos governos estaduais, e principalmente municipais, com apelos à participação da sociedade civil e instituições particulares. Particularmente, no contexto de Uberlândia, como este processo tem se efetivado? Quais as proposições, experiências e programas de EJA desenvolvidas neste município, ao longo dos anos 80 e 90? Qual a relação dessa política com a exclusão de significativa parcela da população dos processos escolares?

Diante dessa problemática, esta investigação possui como tema as políticas de educação de jovens e adultos trabalhadores no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro, focalizando as experiências ocorridas no município de Uberlândia- MG, durante os anos 80 e 90. Através da revisão histórica das políticas de EJA no Brasil, foi realizada uma análise e reflexão sobre seus momentos históricos, apontando os desafios que emergem em nossa sociedade. No contexto local, são estudados dois períodos distintos. O primeiro, vai de 1983 a 1988 e o segundo, de 1989 a 1998. Esse recorte histórico corresponde a mudanças políticas importantes, uma vez que o revezamento no poder municipal, existente nas décadas de 60 e 70, foi rompido durante as eleições municipais de 1982, subindo ao poder um novo governo, apoiado pelos sindicatos e pelo segmento progressista da Igreja católica e do PMDB. Com as eleições municipais, ocorridas em 1988, os grupos políticos anteriores, ligados ao PDS e PFL, retornam ao poder. Nesses diferentes períodos são geradas propostas e experiências de EJA, que se encontram em estreita ligação com as transformações que ocorreram na sociedade de forma mais ampla e, sobretudo, com a dinâmica e correlação de

forças presentes no contexto local.

Esta investigação possui como objetivos:

- analisar a educação de jovens e adultos trabalhadores no atual contexto de globalização;
- analisar as políticas públicas brasileiras direcionadas à educação de jovens e adultos, no contexto de desenvolvimento capitalista;
- analisar as atuais políticas públicas referentes à educação de jovens e adultos, buscando compreender seu significado no contexto social e educacional dos anos 90;
- analisar o percurso histórico das experiências e programas de educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90 na cidade de Uberlândia;
- analisar o atual quadro de educação de jovens e adultos, no âmbito das iniciativas públicas, na cidade de Uberlândia, a partir dos anos 90.

Embora a investigação envolva o estudo das diversas iniciativas, programas e instituições na cidade de Uberlândia na década de 80 e 90, o foco da nossa pesquisa volta-se principalmente às ações políticas da rede municipal de ensino, a qual tem realizado um trabalho sistemático no campo da EJA, compreendendo, assim, o movimento de municipalização da EJA, no contexto sócioeconômico e político dos últimos vinte anos.

Os caminhos que escolhemos

Partindo do princípio de que nosso objeto de estudo é uma construção histórico-social, esta investigação iniciou-se por meio de uma análise das políticas de educação de jovens e adultos, no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro. Concomitante a esse processo, analisamos o percurso

histórico das experiências e programas voltados à educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90, na cidade de Uberlândia. Durante o processo de investigação, buscamos promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o tema e o conhecimento acumulado historicamente nessa área.

No processo investigativo, utilizamos diversas técnicas de coleta de dados. Para analisar o atual contexto, realizamos a leitura de artigos jornalísticos, análise da legislação e de documentos educacionais. Para analisar os conhecimentos acumulados historicamente, recorreremos à leitura de artigos, de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para analisar o desenvolvimento da EJA no contexto local, realizamos levantamento e análise de dados estatísticos e documentos institucionais, utilizando questionários e entrevistas orais com diversos sujeitos envolvidos no processo: alunos, professores, gestores da EJA, supervisores educacionais e ex-secretários de educação.

A pesquisa no contexto local passou por diversos momentos. O primeiro momento ocorreu nos meses de agosto a setembro de 1997. Nesse período, buscamos estruturar o “mapa histórico” do desenvolvimento da EJA no município. Para isso, foram realizadas entrevistas orais com três gestoras responsáveis pelo programa na Secretaria Municipal de Educação. Solicitamos às entrevistadas que descrevessem como surgiram e o desenvolvimento dos programas de EJA, destacando seus avanços e dificuldades. Nas entrevistas, buscou-se levantar nas diferentes gestões, como foram tratadas questões como: características da oferta, estrutura, organização e funcionamento; financiamento; concepções que nortearam a prática pedagógica, a formação e

profissionalização docente.

A partir destas entrevistas, foi possível realizar o desenho da trajetória desses programas, evidenciando mudanças significativas na concepção teórica dominante, na forma de atuação e atendimento da EJA e nos sujeitos demandantes dessa modalidade de ensino. A análise das entrevistas possibilitou-nos montar um “mapa histórico” das iniciativas, experiências e proposições desenvolvidas em programas, instituições e movimentos sociais direcionados à EJA, registrando suas continuidades e descontinuidades ao longo do período. No entanto, sentimos a necessidade de buscar novos dados que elucidassem o desenvolvimento dos programas, aumentando, também, o número de sujeitos entrevistados.

A partir de março de 1998, iniciamos uma segunda fase da coleta de dados local, correspondente ao levantamento de dados documentais e estatísticos. Nesta fase, buscamos, junto ao CEMEP (Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Educacionais Julieta Diniz) e ao CEJA (Coordenação da Educação de Jovens e Adultos) obter dados documentais sobre o desenvolvimento dos programas. A maioria dos documentos encontrados dizia respeito ao PME (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), um programa de natureza não-formal, cuja criação remonta ao ano de 1990. Foram encontrados poucos documentos referentes ao período dos anos 80. Contudo, encontramos diversos recortes de artigos jornalísticos locais, que retratavam o desenvolvimento da EJA, ao longo desse período, demonstrando que os acontecimentos educacionais eram divulgados amplamente na cidade. Com relação aos anos 90, esse tipo de material foi encontrado com pouca frequência.

Buscou-se obter, também, junto ao CEJA, dados de rendimento do atual programa, o PMEJA, como taxas de evasão e repetência. Todavia, não foi possível obter esses dados.

O atendimento formal à EJA, durante os anos 90, ocorreu através dos Cursos Regulares de Suplência. Para obter o quadro de atendimento da rede municipal, levantamos dados documentais e estatísticos na Inspetoria da Secretaria Municipal de educação. Foi então que percebemos a ausência de organização documental nesse setor. Não havia dados sobre os anos 80 e os referentes aos anos 90 eram muito recentes. Percebeu-se, então, a pouca importância dada ao arquivamento de dados estatísticos e documentais, que sirvam não somente como material de consulta para pesquisadores, mas, também, de referência aos gestores na implementação de políticas educacionais.

Solicitamos junto à 40ª SRE (Superintendência Regional de Ensino) acesso aos dados da educação escolar em Uberlândia, visando a traçar um perfil do atendimento do ensino regular de suplência, avaliando, assim, sua amplitude e os tipos de serviços educacionais mantidos pelas redes estadual, municipal e particular. Entretanto, a 40ª SRE contabiliza somente como atendimento à educação de jovens e adultos as escolas regulamentadas pelo Estado. Assim, os programas de EJA de natureza não-formal, existentes nos dois períodos estudados, não foram contabilizados no atendimento. De posse dos dados quantitativos, foi possível visualizar a evolução da EJA, nas três redes de ensino, ao longo do período, bem como da educação escolar uberlandense.

Junto à 40ª SRE, encontramos inúmeros documentos referentes à

legislação específica, tendo acesso a outros projetos desenvolvidos pelo Estado de Minas Gerais, recentemente, a saber: “Aceleração da Aprendizagem”, “Acertando o Passo” e “Tele salas de Minas”. Embora não pretendêssemos aprofundar o estudo desses projetos, consideramos relevante conhecer o material divulgado pela SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), tendo em vista avaliar as tendências atuais da EJA no contexto da realidade brasileira.

Procuramos levantar informações sobre os exames de massa, em Uberlândia, tais como características, periodicidade, critérios, conteúdo programático, resultados dos níveis de conclusão de curso e evolução dessa taxa. Contudo, a responsável por esse setor na 40ª SRE nos informou que não possuía de forma organizada os dois últimos itens, não sendo possível aquilatar o número de candidatos que se submeteram aos exames e a taxa de aprovação no mesmo.

Finalizamos esta etapa realizando entrevista com a ex-delegada da 40ª SRE, que atuou no período de 1983 a 1997. O tema desta entrevista foi o desenvolvimento da EJA no município de Uberlândia e a integração entre a rede municipal e estadual ao longo do período.

Ainda nesta fase, visitamos o CESU (Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia), buscando levantar dados sobre sua origem, demanda e evolução da matrícula, exame e taxa de aprovação nos exames. Os dados quantitativos sobre evolução da matrícula e taxas de aprovação obtidos são referentes à década de 90. Todavia, através da análise do PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) foi possível levantar as principais dificuldades encontradas pelo centro.

De posse dos dados documentais e estatísticos, iniciamos a terceira fase da coleta de dados local, ocorrida nos meses de setembro a dezembro de 1998. Nesta fase, realizamos entrevistas com diversos sujeitos: ex-secretários municipais de educação, professores, supervisores e alunos do PME A.

As entrevistas realizadas com os dois secretários de educação da rede municipal de Uberlândia, que atuaram no período estudado, tinham como objetivo recuperar a história dos programas municipais de EJA, inseridos no contexto político do município, compreendendo, então, as principais determinações histórico-sociais que contribuíram para sua criação e desenvolvimento. Pretendia, também, analisar a dinâmica dos atores sociais envolvidos nesse processo.

Adotamos alguns critérios de seleção nas entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos no processo. Optamos por entrevistar professores, supervisores e alunos do PME A, por ser um dos principais programas de EJA, mantido pela rede municipal de ensino, desde 1990. Em 1998, O PME A possuía seis supervisoras em seu corpo técnico-pedagógico. Foram entrevistadas duas supervisoras. Utilizamos como critério na seleção o maior tempo de experiência no programa. As entrevistadas possuíam cargo efetivo na rede municipal de ensino e ingressaram no programa em 1990 e 1994. Uma das entrevistas ocorreu na sede do CEJA, situada nas instalações do CEMEP. Outra entrevista ocorreu em sala de aula, situada na Igreja Assembléia de Deus. As entrevistas perduraram em torno de 30 minutos.

Quanto às professoras, solicitamos que a coordenação do CEJA as indicasse, mas observando critérios como diversidade do local de trabalho, idade e experiência no Programa. Em setembro de 1998, o PME A possuía 24

professoras, das quais quatro eram estagiárias da ACIUB (Associação Comercial e Industrial de Uberlândia), duas realizavam trabalho voluntário e 18 eram professoras concursadas, atuando no Programa por meio de dobra de 14 horas semanais à carga-horária. Procurando contemplar essa realidade, optamos por entrevistar três professoras que atuavam em diferentes realidades da Rede Municipal de Ensino. Uma das entrevistadas era professora aposentada e realizava trabalho voluntário na Associação dos Nordestinos. Possuía formação em curso superior de Estudos Sociais e ingressou no programa em abril de 1998. A segunda entrevistada era estagiária da ACIUB, atuando como professora no Sinduscom (Sindicato da Construção Civil). Era aluna do curso de Pedagogia da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e lecionava no programa desde março de 1998. A terceira entrevistada era professora efetiva da rede municipal de ensino, atuando no CEAI (Centro Educacional de Assistência Integrada), órgão vinculado à Secretaria Municipal do Trabalho. Possuía formação em Pedagogia e atuava no programa desde agosto de 1993. As entrevistas perduraram em torno de 30 minutos e ocorreram em salas de aulas do PMEA, situadas nas respectivas instituições.

Quanto aos alunos, solicitamos às professoras entrevistadas que os indicassem. Em 1998, havia 369 alunos matriculados no PMEA. Foram entrevistados quatro alunos do Programa. 75% destes alunos eram migrantes de outros Estados. Um dos alunos entrevistados freqüentava o PMEA em sala situada na sede do Sinduscom. Possuía 48 anos de idade e trabalhava em canteiros de obra da construção civil, como encarregado de pedreiro. Duas alunas freqüentavam aulas na Associação dos Nordestinos, possuíam idade superior a 50 anos de idade, sendo oriundas do Estado do Rio Grande do

Norte. Ambas exerciam atividades de dona de casa. A quarta aluna freqüentava o Programa em sala de aula situada no CEAI. Exercia atividade de dona de casa, possuía 58 anos de idade, sendo oriunda do Estado de Goiás. Todas as entrevistas ocorreram em salas de aula, situadas nas respectivas instituições, perdurando de 20 a 30 minutos.

As entrevistas realizadas com os professores e corpo técnico do CEJA visavam a apreender a visão das diretrizes político-pedagógicas do CEJA, analisar as estratégias de formação em serviço dos docentes do CEJA, avaliar o grau de participação na gestão do programa e no desenvolvimento do processo de ensino. Por sua vez, as entrevistas com os alunos do CEJA visavam a apreender quais eram seus objetivos com o estudo, o grau de satisfação com o mesmo, a relação com os educadores e com os conteúdos da aprendizagem.

De posse desses dados, iniciou-se um diálogo com a literatura da área, confrontando os dados levantados na pesquisa com os conhecimentos historicamente produzidos em artigos, teses e dissertações de mestrado que serão debatidos e serviram de referência no decorrer do trabalho. A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, realizamos uma análise sócio-histórica sobre a educação dos trabalhadores no contexto de globalização econômica e exclusão social do final do século XX. A partir de referências bibliográficas nacionais e internacionais sobre a atual conjuntura, discutimos sobre a globalização econômica, refletindo sobre as transformações engendradas no plano sócio-político e econômico. Realizamos um balanço histórico-crítico do surgimento e implantação da alternativa neoliberal e neoconservadora no âmbito mundial e do País. Analisamos, ainda,

as modificações engendradas na educação, a partir da emergência da Terceira Revolução Industrial, destacando questões e dilemas sobre a educação dos trabalhadores.

No segundo capítulo, visando a compreender as atuais políticas de EJA, revisitamos a história, analisando como a educação de jovens e adultos foi dimensionada nas políticas públicas brasileiras. Analisamos as origens da EJA, compreendendo o período colonial até os primeiros anos da República. Analisamos o período no qual começa a se configurar uma política pública voltada especificamente à educação de jovens e adultos, compreendendo as campanhas de alfabetização de adultos, emergentes durante os anos 40 e 50; os movimentos de educação e cultura popular emergentes nos anos 60; as ações e programas implementados durante o governo militar; e as principais iniciativas desenvolvidas durante o período de redemocratização da sociedade brasileira, durante os anos 80.

No terceiro capítulo, discutimos as políticas educacionais implementadas no atual contexto, historicizando o desenvolvimento da educação de jovens e adultos nas políticas educacionais brasileiras. Discutimos, também, o processo de elaboração e aprovação da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando as modificações engendradas no campo da EJA. Nesse capítulo, realizamos um balanço crítico da chamada "Década de educação para todos", a partir da análise do atual quadro educacional brasileiro, no fim de século XX. Assim, abordamos a problemática do analfabetismo no País e sua atual configuração, bem como os desafios e perspectivas para o novo milênio.

No quarto capítulo, buscamos compreender os principais fatores históricos que propiciaram o desenvolvimento econômico do município de Uberlândia, evidenciando as principais contradições sociais desse processo. Nesta parte do trabalho, discutimos o percurso histórico dos programas municipais de educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90, analisando as iniciativas, experiências e proposições deste ensino e suas inter-relações com a política educacional desenvolvida no contexto local e nacional. Analisamos, ainda, a legislação estadual e a evolução do atendimento da EJA, durante os anos 90, na cidade de Uberlândia. Por fim, discutimos o desenvolvimento do PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo) ao longo desta década, enfatizando seus avanços e dificuldades.

Este trabalho se inscreve num esforço de compreensão da educação da classe trabalhadora, no contexto de desenvolvimento capitalista brasileiro. Neste aspecto, aponta para a educação de jovens e adultos como um direito social, constitutivo da cidadania moderna. A efetivação desse direito passa por lutas políticas mais amplas, permeadas por avanços e dificuldades, continuidades e rupturas, buscando engendrar possibilidades de construção de uma sociedade fundada no respeito e na dignidade do ser humano. Assim, é uma contribuição ao conhecimento e um convite à luta política pela universalização do direito à educação.

CAPÍTULO 1

GLOBALIZAÇÃO, EXCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

A área educacional, enquanto política social, tem se atribuído, nos últimos anos, uma importante centralidade no desenvolvimento socioeconômico do País. Paradoxalmente, este discurso, com forte viés economicista, veio acompanhado de uma crescente desobrigação governamental face aos direitos educacionais. A EJA - educação de jovens e adultos - é uma das modalidades de ensino que têm sido alijadas neste processo.

A partir dos anos 40, as políticas públicas de educação de jovens e adultos passam a receber uma atuação mais sistematizada do Estado. Acompanhando as tendências das orientações internacionais começa a ser tratada como campo específico, diferenciado da educação elementar comum, ganhando espaço e presença no cenário educacional brasileiro. Registram-se grandes campanhas governamentais, desenvolvidas nas décadas de 40 e 50, ao lado de movimentos de educação popular, oriundos da sociedade civil, no período anterior a 1964. Foi, também, alçada como importante política social dos governos militares pós 64. A Lei 5692/71, pela primeira vez na nossa história, contemplou um capítulo exclusivo a esta modalidade de ensino por meio do ensino supletivo. O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), quase sempre lembrado pelas suas mazelas e fracassos, foi responsável, nos anos 70 e início dos anos 80, pela implantação de uma estrutura de atendimento nos vários municípios do País. Após a redemocratização, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, que passou a ser subordinada ao MEC.

Entretanto, concomitante ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, iniciou-se uma grave crise de financiamento de algumas atividades estatais. Desde então, tem ocorrido um progressivo abandono das políticas educacionais de EJA, contribuindo para o aprofundamento da exclusão educacional de grande parcela de jovens e adultos subescolarizados.

Embora a Constituição Federal de 1988 traga, em seus princípios, a extensão do direito à educação aos jovens e adultos subescolarizados, durante os anos 90, a União retira seu papel indutor nas políticas de EJA, repassando tal responsabilidade aos Estados, Municípios, à iniciativa particular e à sociedade civil.

Estas políticas estão interligadas às transformações do capitalismo internacional em sua fase de globalização. As mudanças do atual cenário mundial têm conferido à educação escolar um importante papel nas estratégias de modernização econômica. As reformas educacionais em curso, no Brasil e demais países da América Latina, sob a influência de organismos internacionais, como o BIRD, Banco Mundial, CEPAL e UNESCO, mantêm estreitas relações com a redefinição do papel do Estado e com as políticas de ajuste macroeconômico efetivadas nos últimos anos.

Para compreender o contexto no qual estão sendo desenvolvidas as atuais políticas públicas referentes a EJA e seu significado no contexto de globalização da economia, no primeiro momento, analisaremos as transformações sociais e econômicas ocorridas neste final de século, enfatizando seus impactos no campo laboral e social, bem como seus limites, consubstanciados nos níveis crescentes de exclusão social. No segundo momento, discutiremos o significado da "era de crises", materializada na

progressiva perda de centralidade do trabalho assalariado e acirramento das desigualdades socioeconômicas, acelerada com o processo de internacionalização do capitalismo. No terceiro momento, discutiremos a emergência da alternativa neoliberal e neoconservadora e suas conseqüências para as políticas sociais, particularmente em realidades marcadas pela segmentação social, como a brasileira. No quarto momento, realizaremos uma reflexão sobre o surgimento da Terceira Revolução Industrial, destacando os principais dilemas em torno da educação dos trabalhadores.

1.1 -. "Aldeia global" e políticas sociais: Balanço do final de século

Vivemos em um tempo paradoxal, marcado tanto por mutações vertiginosas advindas do avanço tecnológico, quanto pela estagnação social, consubstanciada na impossibilidade de pensar a transformação social (Santos,1996). Presenciamos uma intensa transformação econômica, alicerçada na internacionalização do capital e nas novas tecnologias de base microeletrônica. Ao mesmo tempo, a proliferação de ideologias enaltecedoras do capitalismo liberal esmaecem as utopias e as possibilidades de pensarmos e estruturarmos um modelo de sociedade baseado numa democracia radical, contrapondo-se às desigualdades econômicas e à exclusão social vivenciadas neste final de milênio.

A teoria do fim da história, difundida na década de 80 por Francis Fukuyama, foi fortalecida por acontecimentos como a queda do muro de Berlim, o fim do Apartheid na África do sul, a vitória tecnológica da guerra do golfo e pelo avanço crescente das novas tecnologias. Em linhas gerais, esta teoria afirma que não há possibilidades de desenvolvimento fora dos contornos

do liberalismo político e econômico. Nesse sentido, enfatiza a eterna repetição do presente. Boaventura Santos afirma que a teoria do fim da história transformou o tempo na repetição automática e infinita do domínio da burguesia. O significado desta repetição do presente materializa-se na fome e na miséria para a maioria da população. É, também, a repetição de novos facismos transnacionais públicos e privados que, *“sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um apartheid global, é(...) a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade”* (Santos, 1996, p.16).

A globalização econômica propiciou que uma grande parte de nossos cientistas sociais se debruçassem em torno do fenômeno, na tentativa de compreendê-lo, questionando a inserção dos países pobres do sul e as conseqüências dessas mudanças no plano social, político, cultural e educacional. Assim, nos últimos anos, o tema da globalização tem ocupado lugar de destaque em estudos acadêmicos, livros, jornais, debates etc. Tais discussões, quase sempre, vêm revestidas do caráter de novidade. Entretanto, alguns autores afirmam que a globalização é um fenômeno inerente ao capitalismo, estando presente desde os seus primórdios.

Este é *“um modo de produção intrinsecamente globalizante”*, que ao longo de sua existência histórica tem passado por mudanças e recomposições, alterando suas configurações, de acordo com os embates sociais e políticos e as necessidades econômicas. Nesse sentido, a globalização é inerente a este modo de produção, porém, *“o que tem mudado, ao longo do tempo, é a forma, o grau de intensidade, a qualidade de que se têm revestido esses processos*

universalizantes dos quais fazem parte países, sociedades nacionais, Estados – nações, empresas” (Germano, 1997, p. 119).

A tendência de mundialização do capital já havia sido prevista no “Manifesto Comunista”, escrito a mais de 150 anos pelos fundadores do marxismo, embora a crise do marxismo - consubstanciada e fortalecida pelo rompimento dos países do leste europeu com o “socialismo real” - o faça parecer anacrônico e ultrapassado.

Quanto à pretensa morte do paradigma marxista, Frigotto (1995) chama-nos a atenção para diferenciarmos as dificuldades e equívocos interpretativos ou fracassos políticos de sua aplicação com a superação ou obsolescência dessa teoria. Desta forma, um paradigma não está superado quando enfrenta problemas decorrentes da complexificação da realidade que busca compreender, mas quando se torna incapaz de explicá-los. Jameson, a este respeito afirma que

As crises do paradigma marxista, então, sempre ocorreram exatamente nos momentos em que seu objeto de estudo fundamental – o capitalismo como sistema - parecia estar mudando de aparência, ou passando por mutações imprevistas e imprevisíveis. Uma vez que a antiga articulação da problemática já não corresponde a essa nova configuração de realidades, há uma grande tentação de se concluir que o próprio paradigma - seguindo a moda kuhniana nas ciências - foi derrubado e ultrapassado. A implicação disso é que se torna necessário formular um novo paradigma, se ele não estiver já delineado (Jameson, 1994, p.66-7).

Com efeito, as mudanças na configuração do capitalismo não representam o desaparecimento das relações capitalistas, da existência de classes sociais, da alienação e da exploração. Nesse raciocínio, o marxismo, como teoria responsável pela elaboração de uma análise crítica das relações

capitalistas, não pode estar *morto*, simplesmente porque seu objeto - a relação social de produção capitalista - não morreu.

Para Coutinho (1998, p.39) "*surpreende a atualidade com que por exemplo seus autores(do Manifesto) descrevem os fundamentos do modo de produção e da formação econômico – social capitalistas, sob cujo domínio continuamos a viver até hoje*". É necessário, contudo, assinalar a conjuntura diferenciada no qual foi escrito, compreendendo-o historicamente. Afinal, "*o mundo mudou. E mesmo que os problemas mais graves do sistema capitalista continuem persistindo, a conjuntura atual é decididamente diferente da de 1848*" (Neves, 1998, p. 3).

O processo de mundialização do capital antevisto no "Manifesto Comunista" era compreendido como uma necessidade de expansão ilimitada do capitalismo a todas as partes do planeta, pondo fim ao "*antigo isolamento de regiões e nações que bastavam a si mesmas, desenvolve[ndo]se um intercâmbio universal, uma interdependência universal das nações*" (Marx e Engels, 1987, p. 80).

Na atualidade, as transformações incessantes no plano socioeconômico, tornam atual o pensamento marxiano. Assim, impelida "*pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda a parte*" (Marx e Engels, 1987, p. 79). Desta forma, o tema da globalização, tão candente e em voga nos meios acadêmicos neste final de milênio, em certa medida, há muito havia sido debatido pelos pais do marxismo.

Cabe, no entanto, salientar a heterogeneidade dos sujeitos históricos daquele contexto e da atualidade. A sociedade tornou-se mais complexa e pluralista. Contudo, não constitui a principal diferença entre a globalização atual e a antevista pelos pais do marxismo, uma vez que *“previram que a internacionalização da economia capitalista, seria, em um primeiro momento, opressiva, especialmente para os países mais pobres, mas que uma segunda fase da internacionalização seria caracterizada pela libertação revolucionária dos trabalhadores de todo o mundo”* (Neves, 1998, p. 4). Segundo a autora, tal previsão não se confirmou, pois o processo de globalização não se constituiu em uma linearidade definida. Ao contrário, *“O desequilíbrio entre as nações continua favorecendo aos países mais fortes (...) o mundo unificado não se tornou homogêneo (...) é marcado por uma distribuição desigual do poder econômico, militar e político”* (Neves, 1998, p. 4).

Numa perspectiva econômica, as grandes modificações deste final de século, consubstanciadas na palavra *globalização*, sustentam-se em novas formas de organização do trabalho e da produção. A emergência, nas últimas duas décadas, de um novo paradigma tecnológico - baseado em tecnologias flexíveis, na microeletrônica e nas novas formas de energia - trouxe ganhos de produtividade superiores ao modelo fordista-taylorista (Fogaça, 1996). Em decorrência do aumento das taxas de produtividade, houve a ampliação do conceito de mercado, através da integração das antigas economias nacionais ao grande mercado mundial. No lugar de antigas economias nacionais voltadas para o mercado interno, emerge um mercado mundial que exerce influência nos mais longínquos espaços do planeta. Para muitos estudiosos do século

XX, o capital age desconhecendo fronteiras, rompendo com a idéia de Estado-nação.

Para Eric Hobsbawn (1995, p. 20),

as unidades básicas da política, os "Estados-nação" territoriais, soberanos e independentes, inclusive os mais antigos e estáveis, viram-se esfacelados pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional e pelas forças infranacionais de regiões e grupos étnicos secessionistas, alguns dos quais (...) exigiram para si o status anacrônico e irreal de "Estados-nação" em miniatura.

Para Coraggio (1997, p. 31), ocorre uma "desativação da maioria dos instrumentos jurídicos que os Estados utilizavam para dirigir as economias nacionais quando se buscava o desenvolvimento industrial centrado no mercado interno".

Esse conjunto de instrumentos jurídicos utilizados pelas economias nacionais tinha por função diferenciá-las dos mercados externos. A interação das diferentes economias nacionais conformava o "mercado internacional". Na atualidade, "a 'liberalização' dos mercado de trabalho e do mercado de capitais está na agenda de todos os governos" (Coraggio, 1997, p. 31). Assim, a revolução tecnológica ocupa um papel de destaque, pois

em seu furor competitivo, impulsiona o capital global, faz com que o trabalho perca parte de sua centralidade como categoria em torno do qual se estruturam classes e identidades e que o capital financeiro se converta no sujeito que reorganiza economias, sociedades e culturas (Coraggio, 1997, p. 31).

Traçando um paralelo entre o mundo de 1990 e o mundo de 1914, Hobsbawn (1995) concebe a globalização como uma das transformações mais significativas deste século. Economicamente, o globo é visto como uma

unidade operacional única, onde as velhas economias nacionais são integradas ao fluxo das atividades transnacionais.

O estágio alcançado na década de 1990 na construção da 'aldeia global' - expressão cunhada na década de 1960 (Mac-Luhan) - não parecerá muito adiantado aos observadores de meados do século XXI, porém já havia transformado não apenas certas atividades econômicas e técnicas e as operações das ciências, como ainda importantes aspectos da vida privada, sobretudo devido à inimaginável aceleração das comunicações e dos transportes (Hobsbawn, 1995, p. 24).

No âmbito cultural, a globalização é facilitada pelas tecnologias de base microeletrônica que possibilitam, em tempo real, o acesso a informações e conhecimentos que estão sendo processados nos mais longínquos espaços do planeta. Dessa maneira, a globalização não se limita à dimensão econômica, mas envolve também as dimensões sociais e culturais. Para muitos autores, isto é evidenciado na "ocidentalização" do mundo, ou seja, os países do ocidente influenciam as diversas culturas locais dos diferentes países, impondo uma lógica cultural com forte tendência homogeneizadora. Esse processo, contudo, não se realiza de maneira linear e mecanicista, já que envolve resistências locais, resultante das idiosincrasias de cada contexto.

Neste aspecto, o processo de globalização, não consegue se estabelecer de forma hegemônica, pois "*a fluidez crescente da circulação de mercadorias e informações é acompanhada por uma neurose territorial obsessiva*" (Debray, 1994, p. 6), ou seja, a mundialização é acompanhada por uma mentalidade de cerco, na qual os meios étnicos "*se retraem, se endurecem e se multiplicam*" (Debray, 1994, p. 6).

Com a diminuição dos postos de trabalho, a emergência do desemprego estrutural e em massa, essa "mentalidade de cerco" ganha força.

Os EUA e os países da Comunidade Européia, líderes da unificação econômica, erguem *"barricadas contra a pressão da imigração das regiões pobres"* (Hobsbawm, 1995, p. 23), evidenciando que a mundialização globaliza os mercados financeiros e as operações econômicas, porém restringe a livre circulação da força de trabalho. A este respeito Viviane Forrester (1997, p. 100) salienta que nestes países *"a opinião pública preocupa-se mais (...) com a presença de 'estrangeiros' - isto é com os estrangeiros pobres - que supostamente vêm roubar aqueles empregos inexistentes, explorar os autóctones, esvaziar a previdência social"*.

Nesse aspecto, abrem se as portas para o capital financeiro especulativo e transnacional, em detrimento da livre circulação de pessoas. Nestes países, há uma tendência de clamarem *"Alto lá para os emigrados que entram, bons ventos para os capitais que saem! É mais fácil atacar os fracos que chegam ou que já estão ali há muito tempo, do que poderosos que partem!"* (Forrester, 1997, p. 100). A autora relaciona esse fato com o fenômeno do imperialismo e das trocas desiguais entre as nações. Para ela, se esses imigrados vão para *"países mais prósperos, esses mesmos países, entre os quais o nosso, também já foram até o país deles e ainda vão, e não apenas por aquelas questões de salários mais baixos. Vão para explorar suas matérias-primas, seus recursos naturais, quando já não estão esgotados"* (Forrester, 1997, p. 100).

Portanto, as duas últimas décadas deste século foram emblemáticas, ao trazerem mudanças incessantes no plano cultural, político e econômico, conformando-se numa era de crises nestes âmbitos. O aumento da xenofobia, a discriminação e a eliminação (silenciosa ou explícita) de povos de

origem afro, latina e asiática constituem-se em realidades resultantes desta era.

1.2 - Final de século: “era de crises ou fim da história”?

Se as duas últimas décadas deste século foram caracterizadas como épocas de transformações intensas no plano sócio-político, econômico e cultural, configuraram-se, também, numa era de crises e incertezas.

Em sua obra “Era dos Extremos”², Hobsbawn (1995, p. 393) descreve os vinte anos após 1973, como de “*um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise*”. Para o autor, apesar do colapso do socialismo soviético ter se constituído no fato mais dramático das “décadas de crise” posteriores à “Era de Ouro”, estas seriam décadas de crise universal ou global. Devido à crescente integração e universalização da economia, essas crises atingiriam as diversas partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetaria a todas, independente de suas configurações políticas, econômicas e sociais, atuando, assim, além das fronteiras de Estado e das barreiras ideológicas a ele inerentes. Visando superar essa era de crises, muitos países capitalistas adotaram políticas indicadas por “*teólogos seculares do livre mercado irrestrito*” (Hobsbawn, 1995, p. 19), em oposição às políticas econômicas implantadas na Era de Ouro.

² Nesta obra, o autor analisa historicamente o século XX, abarcando o período que vai da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao colapso da URSS, em 1991. O breve século XX é compreendido em 3 diferentes eras: a Era da catástrofe (1914 ao final da Segunda Guerra Mundial), a Era de Ouro (de 1949 a 1973, era de intenso crescimento capitalista) e o Desmoronamento (de 1973 a 1991, marcado por incertezas, rupturas políticas e intensas crises econômicas).

As conseqüências das políticas neoliberais podiam ser constatadas pelos índices crescentes de exclusão e marginalização social. Conforme Hobsbawm (1995, p. 19),

Na década de 1980 e início de 1990, o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a era de Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem tetos a luxo abundante, em meio a rendas limitadas de Estado e despesas ilimitadas de Estado.

O capitalismo deste final de século “enfrenta sua crise estrutural mais profunda e sua perversa recomposição vem se materializando nas inúmeras formas de violência, exclusão e barbárie” (Frigotto, 1996, p. 15). Com base na literatura que analisa a gênese e o desenvolvimento histórico do capitalismo, o autor afirma que o sistema capitalista enfrenta, ciclicamente, crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas do caráter contraditório do processo capitalista de produção. Tais crises, apesar de trazerem materialidades específicas, possuem uma mesma gênese estrutural. Face a estas crises, o capitalismo engendra mecanismos de recomposição, visando postergar/impedir seu colapso. Nesta lógica, tanto o “Estado de Bem estar Social”, quanto a “Teologia” do Livre mercado, constituem-se em mecanismos de recomposição do capitalismo face a suas crises estruturais.

Na atual conjuntura, a definição da exploração capitalista como uma relação fundamental, formalmente igualitária, mas histórica e efetivamente desigual: relação capital - trabalho, proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e vendedores de força de trabalho complexificou-se, adquirindo novas configurações com as modificações do capitalismo, mas, nem por isso, tornou-se caduca e ultrapassada. Ao contrário, a redução da demanda

de trabalho humano contribui para o acirramento da exclusão social. *“O caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria”* (Oliveira, 1990, p. 12). Manter-se como uma força de trabalho explorável, ou numa linguagem mais moderna, “empregável”, significa lutar por condições dignas de vida, assegurando a sobrevivência num mundo cada vez mais desigual e excludente. Assim, a exploração capitalista complexificou-se, tornando-se mais sutil, porém seu caráter e natureza excludente não foram atenuados.

Forrester (1997) em seu livro o *“Horror econômico”* elabora uma crítica contundente ao “pensamento único” - a economia - que nos últimos anos tem governado os nossos destinos. Para a autora, embora sejamos renitentes em reconhecer, vivemos numa era na qual o trabalho, *“nosso mais sagrado tabu”*, pereceu, e grande parte da humanidade tornou-se economicamente prescindível para o crescimento econômico. Tal fato tem aumentado os níveis de exclusão e pauperização, não somente nos países pobres do sul, como também nos países desenvolvidos. Para esta autora, enquanto uma reduzida minoria, possuidora de poderes, privilégios e propriedades tem direito à vida, o *“resto da humanidade, para ‘merecer’ viver, deve mostrar-se ‘útil’ à sociedade”*, ou seja, à parcela que a administra e domina: a economia. Neste contexto, a palavra “útil” *“significa, quase sempre rentável, isto é, lucrativo ao lucro, numa palavra empregável”* (Forrester, 1997, p. 13).

Como o direito à vida passa pelo dever de trabalhar, torna-se quase impossível assegurá-lo num mundo no qual é difícil o cumprimento deste dever, devido à crescente escassez de trabalho.

A este respeito, Forrester afirma que:

Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados - e isso a cada dia útil da semana, de cada mês, de cada ano - a procura "efetiva e permanente" desse trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, meses e, às vezes, anos se oferecendo todo dia, toda semana, todo mês, todo ano, em vão, barrado previamente pelas estatísticas. Pois, afinal, ser recusado cada dia útil de cada semana, de cada mês e, às vezes, de cada ano, será que isso constituiria um emprego, um ofício, uma profissão? Seria isso uma colocação, um job, ou mesmo uma aprendizagem? Seria um destino plausível? Uma ocupação razoável? Uma forma realmente recomendável de emprego de tempo? (Forrester, 1997, p. 14).

O mercado de trabalho é comparado a um "cobertor" que se encolhe cada vez mais e do qual depende a vida de milhares de seres humanos. Assim, para além da exploração humana - tão amplamente estudada e denunciada na obra marxista - paira, atualmente, a ameaça da "ausência de exploração". A exclusão social e econômica tem sido uma tendência hegemônica, pois, uma *"quantidade importante de seres humanos já não é mais necessária ao pequeno número que molda a economia e detém o poder"* (Forrester, 1997, p. 27). A diminuição progressiva dos postos de trabalho não se constitui em uma preocupação dos poderes ligados à economia de mercado. Ao contrário, o objetivo precípua é a reprodução ampliada de capital. O que importa *"são as massas monetárias, os jogos financeiros - as especulações, as transações inéditas, os fluxos impalpáveis"* (Forrester, 1997, p. 28).

Em países pobres do sul, abrem-se verdadeiras fraturas sociais, com significativas parcelas da população entregues à fome, ao genocídio, a epidemias, ao analfabetismo. Porém, este fenômeno não está restrito a estes países, pois *"o aumento galopante do desemprego nos países desenvolvidos*

tende (...) a fazê-los aproximar-se insensivelmente da pobreza do Terceiro Mundo” (Forrester, 1997, p.104).

As reviravoltas e alterações advindas das inovações tecnológicas, ao invés de trazerem uma libertação ao mundo do trabalho, traduzem-se em um crescente nível de desemprego para a maioria que não consegue se adaptar aos “novos tempos”.

As contradições sociais presentes na sociedade brasileira tornam a questão do desemprego complexa e diferenciada da realidade dos países desenvolvidos, onde predomina o desemprego de tipo estrutural, isto é, a extinção de postos de trabalho decorrente das intensas transformações tecnológicas. No Brasil, coexiste o desemprego pré - industrial - devido a inexistência, em algumas regiões do Norte e Nordeste do País, do trabalho industrial e tecnológico - e o desemprego pós-industrial, resultante das alterações processadas no campo produtivo.

Nessa conjuntura, a prioridade é posta no lucro, isto é, busca-se garantir a acumulação ampliada de capital, assegurando altos níveis de competitividade no mercado mundial. Assim, ocorre significativa redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Políticas sociais, como a educação, a saúde, a previdência social, passam por processos de restrição em decorrência da desresponsabilização governamental com tais setores. Tais modificações relacionam-se estreitamente à emergência e hegemonia de políticas neoliberais, durante os anos 80 e 90. Vejamos, então, a emergência destas políticas, seu desenvolvimento e significado histórico, principalmente, em países pobres do sul, como o Brasil.

1.3 - A alternativa neoliberal e neoconservadora: crise e transformação

Realizar um balanço das políticas neoliberais no âmbito nacional e mundial é uma tarefa árdua e ambiciosa para o momento, pois, como afirma Anderson (1995, p. 22), "*qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado*". Todavia, nos últimos anos, no âmbito acadêmico, proliferou-se uma extensa literatura nacional e internacional, analisando o tema sob diferentes enfoques.

Da literatura disponível que elabora uma análise e balanço crítico da alternativa neoliberal, possibilitando-nos uma compreensão deste tema nos âmbitos histórico, econômico e social, destacam-se os trabalhos do historiador Eric Hobsbawm e de autores como Atilio Borón, Emir Sader, Francisco de Oliveira, Göran Therborn, José Paulo Neto, Pierre Salama, Perry Anderson e outros (Sader e Gentili, 1995). Destacam-se, também, no campo educacional, os trabalhos de Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili. É comum a estes autores a idéia de que o neoliberalismo impõe-se "*como alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século. Uma alternativa que deriva do 'delírio de uma razão cínica' que prognostica o fim da história*". (Frigotto, 1995, p. 79).

A crise capitalista dos anos 70 propiciou as condições necessárias para o ressurgimento neoliberal nos países capitalistas avançados. Entretanto, as raízes do neoliberalismo são mais remotas. Este ideário se origina após a II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte. Sua emergência é uma reação política e teórica ao Estado intervencionista e de bem-estar social. Seus expoentes teóricos mais importantes são Milton Friedman e Friedrich Von Hayek. Estes são os principais fundadores da Sociedade Mont Pèlerin, uma

espécie de "franco-maçonaria neoliberal", que realizava encontros internacionais de dois em dois anos, visando "*combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livres de regras para o futuro*" (Anderson, 1995, p. 10). Entretanto, naquele momento, o capitalismo atravessava uma "idade de ouro", apresentando, durante os anos 50 e 60, o crescimento econômico mais rápido de sua história (Hobsbawm, 1995). Somente com a crise capitalista, instalada nos anos 70, é que estas idéias começam a ganhar terreno. Com a "*chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra (...) o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação*" (Anderson, 1995, p. 10).

A emergência, em meados dos anos 70, de um estancamento econômico, acompanhado de um processo de estagflação - termo criado pelos economistas nos anos 70, para se referir a um fenômeno até então desconhecido, que reunia ao mesmo tempo, estancamento econômico e altas taxas inflacionárias - refletia a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação e crescimento adotado no pós-guerra. Este fenômeno, resultante das contradições geradas pelo modelo keynesiano, foi agravado por outras situações conjunturais, como a crise do petróleo, ocorrida em 1973, considerada uma das causas da recessão econômica (Bianchetti, 1996).

Para neoliberais, como Hayek, as raízes da crise encontravam-se

no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (Anderson, 1995, p. 10).

O Estado de bem-estar social, satanizado e considerado uma das causas primordiais para a deflagração da crise, foi alvo de ataques fervorosos por teóricos como M. Friedman e F. Hayek, bem como de governos, que se tornaram seguidores destas concepções político-ideológicas. Desta forma, os mentores intelectuais do neoliberalismo indicavam que a solução para a crise, estava na manutenção de um Estado forte, com grande capacidade de aniquilar o poder dos sindicatos e de controlar o dinheiro, concomitante a um Estado fraco, no tocante aos gastos sociais e às intervenções econômicas. A estabilidade e disciplina orçamentária seriam palavras chaves e a meta suprema destes governos (Anderson, 1995).

No ponto de vista histórico, o Estado de bem-estar se consolida em 1945, quando a maior parte dos países capitalistas desenvolvidos adota a doutrina de Report Beveridge e a política econômica keynesiana. A doutrina de Report Beveridge era uma resposta às circunstâncias da Segunda Guerra Mundial, visando a suavizar as desigualdades sociais através de uma dupla distribuição de renda que atuasse sobre a segurança social e outras subvenções estatais. Por sua vez, a teoria keynesiana buscava amenizar os efeitos da depressão econômica, por meio da atuação sobre a demanda através do Estado (Picó, 1987).

Estas doutrinas serviram de fundamentação para a criação e desenvolvimento do Estado de bem-estar social nos países capitalistas avançados. Criou-se uma espécie de "pacto" entre a relação capital e trabalho, cujo mediador é o Estado capitalista. As medidas e estratégias adotadas foram fruto das negociações políticas, da intensidade do conflito de classe,

favorecendo tanto a acumulação capitalista, quanto a conquista de certos benefícios sociais pelos trabalhadores (Bianchetti, 1996).

Este tipo de Estado incorpora critérios que transcendem os estipulados pelo mercado, englobando políticas sociais de pleno emprego, a utilidade social de certos bens, a necessidade de padrões mínimos de saúde e educação, em suas decisões relativas à produção, à alocação e consumo de bens, correndo, assim, a difusão de critérios de mercado nestas democracias industriais avançadas (King, 1988).

Nos anos 80, o Estado de Bem-estar, predominante nos países desenvolvidos, passou por um processo de progressiva desmontagem em favor de políticas neoconservadoras e neoliberais, que defendem, em síntese, a substituição das estruturas onerosas e pesadas do Estado, por estruturas flexíveis e eficazes do mercado. Tais políticas implicam em perdas substanciais de direitos sociais conquistados através da luta e barganha da classe trabalhadora face ao Estado capitalista.

Os primeiros países desenvolvidos a adotar estas políticas, durante os anos 80, foram a Inglaterra, na época governada por Thatcher e os Estados Unidos, durante o governo Reagan. O modelo inglês, considerado o pioneiro e mais puro na aplicação dos princípios neoliberais, durante os governos Thatcher

contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente (...) se lançaram num amplo programa de privatização (...) Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países avançados (Anderson, 1995, p. 12).

Por sua vez, o modelo norte-americano adotou a competição militar como forma de se contrapor e quebrar a economia soviética. Para Fernandes (1995, p. 55), esta política “se alastrou pela Europa ocidental, tomou de ‘assalto’ a América Latina, avançou sobre os escombros dos antigos socialistas no Leste, e já se faz sentir em alguns países da África e na Ásia”.

No entanto, é interessante observar que embora o neoliberalismo tenha suas raízes ideológicas e filosóficas em Hayek e Friedman, teve aplicações heterogêneas nos diversos países. O neoliberalismo, tal como estruturado por estes autores, não foi aplicado em lugar nenhum e está longe de se constituir numa corrente hegemônica. Entretanto, sua formulação doutrinária original alimenta uma “versão light”, com um impacto claro e evidente. Apesar das experiências neoliberais serem marcadas por grande heterogeneidade, há três pilares básicos fundamentais presentes nas diversas versões. Neste sentido, Fernandes (1995, p. 55-6) esclarece:

Em primeiro lugar, uma marcha acelerada de reversão das nacionalizações efetuadas no pós-guerra. Esta maré privatizante marca uma ruptura muito clara com as estratégias industriais anteriores, que valorizavam as empresas públicas como instrumentos fundamentais para um desenvolvimento econômico soberano. Este processo se faz sentir com muita força no Brasil – não só com as privatizações já efetuadas (...) mas com a quebra de monopólios estatais considerados “intocáveis” até aqui (...). O segundo pilar da viragem neoliberal é a crescente tendência à desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, baseada na superioridade da “eficiência do mercado” em relação ao “burocratismo do Estado” (...). O terceiro é a tendência à reversão de padrões universais de proteção social estabelecidos com a emergência, em diversos países no pós-guerra, dos Estados de bem-estar social.

Nesta lógica, desestatização, desregulamentação e desuniversalização constituem-se em pilares básicos das diferentes versões da alternativa política

neoliberal. A partir desses três pilares são realizadas diversas combinações e receitas de políticas nos diversos países. Assim, neste final de século, há um projeto comum de reestruturação do capitalismo em âmbito mundial.

Ao realizar uma avaliação da hegemonia neoliberal, durante os anos 80, nos países capitalistas avançados, Anderson (1995) constatou que, no que se refere à prioridade mais imediata de conter a inflação dos anos 70, as políticas neoliberais obtiveram êxito considerável. Porém, seu objetivo precípua de restaurar as taxas de crescimento econômico vigentes na época de ouro do capitalismo não foi alcançado. Para Anderson (1995), esta reanimação do capitalismo não ocorreu devido ao fato de que a desregulamentação financeira criou condições mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva. Durante os anos 80 ocorre uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, abrindo espaço para o capital especulativo, cujas operações monetárias possuem bases mais fictícias que reais.

No plano social, os "êxitos" obtidos relacionam-se com a produção de sociedades desiguais, cujas taxas de desemprego - um mecanismo natural e necessário a qualquer economia de mercado eficiente - mantiveram-se em níveis crescentes. A progressiva desobrigação estatal face às políticas sociais, aliada às transformações no plano tecnológico e produtivo, cuja tendência é a diminuição do uso da força de trabalho humana, acirram a exclusão social, gerando níveis de pobreza nos países desenvolvidos, semelhantes aos países pobres do sul. Devido às modificações geradas com o processo de globalização econômica, ocorre o enfraquecimento dos sindicatos, organização historicamente responsável pela defesa dos direitos universais da classe

trabalhadora. Para Hobsbawm (1995), o enfraquecimento dos sindicatos mantém estreita relação com a diminuição de empregos:

O declínio dos sindicatos, enfraquecidos tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade de governos neoliberais, acelerou esse processo, pois a produção de empregos era uma das funções mais estimadas. A economia mundial se expandia, mas o mecanismo automático pelo qual essa expansão gerava empregos para homens e mulheres que entravam para o mercado de trabalho sem qualificações especiais estava visivelmente desabando (Hobsbawm, 1995, p. 404).

Apesar dos efeitos sociais ocasionados por estas políticas, no início dos anos 90, governos cujas plataformas relacionavam-se ao neoliberalismo, obtiveram grande êxito eleitoral. Como explicar este alento no mundo capitalista avançado, depois das graves conseqüências sociais desta alternativa?

Para Anderson (1995), a queda do comunismo na Europa Oriental e na URSS trouxe este alento, revigorando tais políticas durante o momento em que estas começavam a mostrar seus limites e insuficiências.

Todavia, é importante ressaltar que, antes mesmo de aplicadas na Inglaterra e EUA, a América latina foi o palco da primeira experiência sistemática do neoliberalismo no mundo. Esta experiência foi implantada no Chile, durante a ditadura militar de Pinochet. Em meio a esta realidade, os espaços de contestação às estratégias implantadas estavam cerceados pela repressão e censura. Assim, foi num contexto de ausência da democracia e instalação de uma ditadura, que a economia chilena experimentou um rápido ritmo de crescimento, mediante a adoção das receitas neoliberais (Anderson, 1995).

Ao final dos anos 80, a avalanche neoliberal disseminou-se nos demais países da América latina. Países como México, Peru, Bolívia, Venezuela, Argentina e Brasil, na tentativa de alcançar uma melhor inserção no mercado internacional - constituído por grandes blocos econômicos - têm procurado adotar as propostas neoliberais. Os custos sociais desta alternativa já se fazem sentir nestas sociedades. As crises financeiras que atingiram países como México, Argentina, Brasil mostram as fragilidades desta alternativa, acentuando, nestas sociedades, os problemas sociais.

O grau de hegemonia alcançado por esta alternativa política evidencia-se, atualmente, nas estratégias governamentais de diversos países e, até mesmo, na mudança de postura e posição ideológica de diversos intelectuais, que tiveram uma trajetória anterior marcada pela defesa do marxismo, pela radicalização da democracia e da justiça social. A alternativa de caminho único impõe-se como a mais sedutora, um *canto de sereia*, ao qual não se pode resistir. Esta situação se agrava ainda mais quando se observa, por parte das chamadas forças progressistas, uma ausência de projetos e proposições alternativas, capazes de se contrapor a esta política.

Contudo, é importante ressaltar que as formações estatais latino-americanas atravessaram processos históricos diferenciados dos países europeus e norte-americanos, os quais adotaram políticas de bem-estar social, assegurando a conquista e universalização de direitos essenciais a suas populações. Para Torres (1995), por diferentes motivos, o caráter populista e a distribuição desigual de renda das formações estatais latino-americanas lhes conferem pontos de semelhança e de divergência. Segundo Bianchetti (1996) nos países desenvolvidos, com tradição democrática

estável, as políticas sociais adotadas pelo Estado de bem-estar são resultantes do conflito de classe, enquanto nos países latino-americanos derivam da política paternalista do regime populista, representando, assim, uma maneira diferente de resolver o mesmo conflito de classe. Todavia, os Estados populistas desempenharam importante papel na modernização da sociedade e da cultura, atuando em atividades protecionistas, sustentando o crescimento interno e a industrialização, por meio da substituição de importação.

Em relação à experiência brasileira, diversos autores são unânimes em afirmar que foi durante o governo Collor que as estratégias neoliberais se implantaram no Brasil, ganhando força e aprofundando-se, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Para Francisco de Oliveira (1995a), foi durante a ditadura militar que se iniciou o processo de dilapidação do Estado brasileiro, prosseguindo, sem interrupção, no mandato de José Sarney. Esse processo gerou as condições necessárias para que a ideologia neoliberal, já avassaladora nos países desenvolvidos, encontrasse terreno fértil no País. A eleição de Collor ocorreu neste clima, no qual os "desperdícios" do Estado brasileiro preparara o *"terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais"* (Oliveira, 1995a, p. 25). Para este autor, a partir daí, surge o neoliberalismo à brasileira. Por meio deste discurso, o governo Collor

implementou diversos programas de estabilização, cortou gastos públicos, renegociou a dívida externa, promoveu a abertura comercial, flexibilizou e estimulou o ingresso de

capitais estrangeiros, deu início ao programa de privatização, eliminou diversos programas de incentivo e controle de preços, aumentou exportações, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas (Fonseca, 1996, p. 36).

As medidas econômicas foram responsáveis pelo agravamento do quadro recessivo, expresso em alguns indicadores, que atestam a piora das condições de vida, o alastramento da pobreza e o aumento da concentração de renda. Senão, vejamos com Fonseca (1996), quando esta aponta alguns indicadores socioeconômicos para o período recente:

- *a taxa de crescimento do PIB caiu de 8,6% nos anos 70 para 1,7% nos anos 80 e se tornou negativa no início dos anos 90;*
- *O PIB per capita em 1990 foi inferior ao de 1979; entre 1981 e 1990 caiu 5,3%;*
- *a taxa de investimento real em 1989 era inferior em 5,3% à taxa de 1980, implicando a redução no potencial de crescimento do país;*
- *a dívida externa, a despeito da maciça transferência de recursos para o exterior, subiu de 64 para 145 bilhões entre 1980 e 1993;*
- *aumentou a concentração de renda no país: os 10% mais pobres que em 1981 detinham 0,9% da renda nacional, chegaram a 1989 com apenas 0,7%; a participação dos 50% mais pobres reduziu-se de 14,5% para 11,2%;*
- *a percentagem de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza passou de 29% em 1980 para 39% em 1990;*
- *O salário mínimo real caiu 45,4% entre 1979 e 1992;*
- *Os salários, que se apropriavam de mais de 50% da renda nacional no fim da década de 70, passaram a deter, no início dos anos 90, apenas 35% (Fonseca, 1996, p. 36-37).*

Este quadro se agravou, uma vez que as políticas liberalizantes adotadas pelo atual presidente, Fernando Henrique, visando manter a estabilidade monetária, ampliando as privatizações e o processo de abertura

econômica, acentuaram a concentração de renda e as desigualdades entre as classe sociais.

À frente do Ministério da Fazenda, durante o governo Itamar Franco, Fernando Henrique criou o Plano Real, cuja euforia favoreceu sua eleição à presidência da República do Brasil, no ano de 1994. Com a reforma monetária, aliada a outras medidas liberalizantes, pretendia *"projetar o Brasil, a oitava economia mundial, na vanguarda da tendência mundial, em direção aos mercados abertos e o livre comércio"* (Maxuell, 1999, p. 4). A estabilidade da moeda, ancorada nas medidas cambiais, deu credibilidade e popularidade ao governo junto a segmentos da sociedade brasileira, proporcionando sua reeleição em 1998.

Já em 1995, um ano após a criação do "Plano Real", o Presidente alardeava na imprensa a vitória do Plano contra a inflação. Afirmou o Presidente: *"Quem sabe que o real deu certo e mudou a vida dos brasileiros é você que hoje pode se alimentar melhor e alimentar melhor a sua família"* (Folha de S. Paulo, 27 dezembro 1995, p. 1). Esta afirmação evidencia uma tentativa de assegurar a popularidade e credibilidade junto à população brasileira, por meio da estabilização monetária, plataforma essencial à obtenção de dividendos políticos para sua reeleição.

A abertura econômica e a adoção de política cambial, definidas pelo plano de estabilização, geraram sucessivos "déficits" à economia brasileira. Todavia, a fragilidade e a vulnerabilidade do "Plano Real" tornaram-se mais evidentes com a crise financeira global, iniciada com a queda das moedas do sudeste asiático em 1997, intensificada com a moratória russa, em agosto de

1998, e que atingiu o Brasil no início de 1999. A alternativa adotada foi a contração de vultosos empréstimos junto ao FMI.

Em reportagem, quatro grandes empresários brasileiros³ afirmaram que as políticas liberalizantes têm ocasionado graves prejuízos à indústria nacional, como o fechamento de pequenas e médias empresas, a demissão em massa, acentuando, assim, a competição intercapitalista. De um modo geral, os empresários consideraram que, durante a década de 90, houve uma grande abertura ao capital estrangeiro, operada pelo governo, provocando um esvaziamento da empresa nacional. Para eles, *"privatização, desnacionalização, demissões, globalização e outras características das mudanças em curso no capitalismo brasileiro denotam um pensamento mundial comum"* (Carta Capital, 1998, p. 27). Embora não sejam contrários à abertura econômica, é comum a estes empresários a opinião de que esta ocorreu de forma abrupta, não estando apoiada em um programa de crescimento industrial por parte do governo mas, induzida pela política monetária e controle de preços.

Analisando a implementação desta política, no âmbito mundial, Salama (1995) afirma existir razões básicas para encontrarmos outras saídas. Eticamente, é inaceitável viver numa sociedade que se fratura cada vez mais, cuja desigualdade na distribuição de renda aprofunda as diferenças sociais entre ricos e pobres. Assim, é necessário construir novas leituras da atual crise, que nos aponte *"outra política econômica, outro papel para o Estado,(...) outra forma de abertura econômica"*, pois, se a *"abertura econômica é uma necessidade em nível global, nada nos obriga a aceitar que*

³ Entrevista realizada com Antonio Ermírio de Moraes, Benjamim Steinbruch, Emílio Odebrecht, Nelson Sirotsky. Capitalismo à moda da casa. (Carta Capital, 27 maio 1998, p. 28-57).

a única forma de abertura econômica é a que propõem os neoliberais: sem a intervenção do Estado” (Salama, 1995, p. 53).

Inventar, descobrir novas sendas, elaborar novas “receitas” constitui-se desta forma, em um imperativo, uma necessidade de se opor, não apenas reativamente, mas apresentando propostas sólidas. As soluções não se localizam apenas no âmbito econômico: dependem das relações de força, materializadas no tecido social e da nossa capacidade de lutar por uma sociedade solidária.

1.4 - Novas tecnologias e educação: a educação dos trabalhadores em questão

As intensas transformações que os campos econômico, produtivo e social vêm atravessando trazem novos desafios e exigências ao campo educacional. Torna-se premente a compreensão do significado destas mudanças, pois, concomitante ao surgimento de novas demandas educacionais presentes em documentos do BIRD, Banco Mundial e CEPAL - que retomam sob novas bases a teoria do Capital Humano - ganham vigor políticas neoconservadoras e neoliberais, visando a ajustar o campo cultural e educacional às lógicas do mercado.

Neste contexto, a educação adquire grande centralidade, estando associada a uma concepção produtivista de educação. Do trabalhador, são exigidas competências sociais e cognitivas, conformando um perfil profissional adequado à nova configuração social. Alexim apud Salm (1993) descreve as competências sociais e cognitivas demandadas pela nova configuração capitalista, basicamente como:

Capacidade de se comunicar pela escrita e pela leitura; de falar com seus superiores, colegas e subordinados; de trabalhar em computação, de interpretar números, medir tempos, distâncias, volumes, pesos e velocidades; habilidade para interpretar, organizar e analisar problemas quantitativos; para participar em reuniões e trabalhos de grupo; criatividade, iniciativa, intuição, raciocínio lógico, auto-estima; assumir responsabilidades; capacidade de negociar, contra-argumentar; espírito de colaboração e aglutinação (Alexim apud Salm, 1993, p. 193).

Embora, no Brasil, estas propostas tenham alcançado um certo grau de evidência somente no final dos anos 80, trata-se de uma perspectiva baseada em um movimento internacional, que já vem sendo objeto de estudo desde a década de 70, nos países desenvolvidos. Estas propostas, dominantes em termos mundiais, refletem o aprofundamento da internacionalização da produção, estando relacionadas com a adoção de alternativas neoliberais (Fogaça, 1992).

Acirram-se os debates em torno da relação educação e trabalho. Tal movimento traz à baila a discussão em torno da função social da educação na produção e reprodução das relações sociais, uma vez que o interesse dos "homens de negócios" pela educação do trabalhador, tendo em vista a emergência de um novo paradigma produtivo reabre, como afirma Freitas (1995), a antiga contradição *educar e explorar*. As novas transformações tecnológicas trazem, implícitas, novas contradições ao capitalismo. "*Para aumentar a taxa de exploração da classe trabalhadora, o capital necessita de uma nova base tecnológica, que por sua vez, necessita de um tipo de formação diferente*" (Freitas, 1995, p. 125). Em decorrência da organização de um novo sistema de produção e das novas tecnologias, a questão da qualificação do trabalhador emerge no centro deste debate.

Nestas duas últimas décadas, presenciamos a emergência de uma nova base técnica – a automação flexível - que tem como referência a incorporação do avanço científico e tecnológico e sua aplicação imediata às esferas do processo de produção e organização do trabalho. Esta Revolução tecnológica, que se assenta na microeletrônica, microbiologia e novas formas de energia, traz inúmeras transformações econômicas, políticas e sociais, implicando na superação do paradigma taylorista-fordista, derivado da Segunda Revolução Industrial.

Frigotto (1995, p. 44) assinala que a base mecânica e eletromecânica, constitutiva do fordismo, *“caracteriza-se por um conjunto de máquinas fixas, com rigidez de programação de seqüência e movimentos para produtos padronizados em grande escala”*.

Este paradigma produtivo foi objeto de estudo de diversos autores marxistas. De modo geral, estes afirmavam que as alterações da base técnica do modo de produção capitalista visavam não somente ao aumento dos níveis de produtividade e a acumulação ampliada de capital, mas também, à manutenção do controle do trabalhador no processo de produção. Neste sentido, apontavam para um processo inexorável de desqualificação do trabalho, ao longo do século XX.

Entre estes autores, destaca-se o trabalho de Braverman *“Trabalho e capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX”*. Nesta obra, destaca-se a tendência de desqualificação do trabalho, ensejada pela aplicação dos princípios tayloristas à produção. Com o advento da revolução técnico - científica, as novas formas emergentes de organização do processo de trabalho diferenciam-se das anteriormente existentes, caminhando *pari*

passu com a expropriação do conhecimento e controle do processo de trabalho por parte do trabalhador. Neste raciocínio, as inovações técnico-científicas, incorporadas à produção, traziam embutidas uma tendência de desqualificação do processo de trabalho, nos quais, a uma minoria privilegiada, cabia o conhecimento teórico-científico e a condução do processo e aos demais, não era necessário possuir escolaridade, uma vez que realizavam atividades repetitivas e parciais, que não exigiam habilidades conceptuais. A estes, restava um rápido "adestramento", realizado no próprio local de trabalho.

O princípio fundamental do taylorismo-fordismo está na análise do processo de trabalho em operações parcelarizadas, sendo incumbida, a cada trabalhador, a execução de uma pequena parte nesse processo. Tal parcelamento torna-se possível a partir da análise do processo de trabalho, que separa concepção e execução. Ao trabalhador cabe, apenas, a realização de uma pequena parcela do trabalho, o que leva à sua alienação, pois já não detém o controle e o conhecimento de todo o processo de trabalho. Reduzido à execução de gestos repetitivos e automáticos, o trabalho torna-se cansativo, embrutecendo e embotando a capacidade do trabalhador. O conhecimento e o controle retirados do trabalhador são apropriados pela gerência no setor de planejamento. Neste nível da hierarquia, são planejadas e calculadas todas as tarefas a serem executadas pelos operários. Neste sentido, o princípio do controle adquire um papel fundamental, exigindo-se que cada atividade na produção seja meticulosamente planejada, inspecionada, experimentada, tendo-se em vista o alcance de melhores níveis de produtividade e a manutenção do controle do processo de produção.

Para Braverman (1987, p. 113), "*ao estabelecer relações antagônicas de trabalho alienado, mão e cérebro tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana entre mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano*".

Para Freitas (1995), como este paradigma produtivo se baseava na fragmentação do trabalho e na rotatividade do trabalhador, a educação não tinha um papel fundamental, bastando, apenas, um treino rápido para o desempenho de funções repetitivas, prescindindo, portanto, de uma maior preparação do trabalhador.

Fogaça (1992) argumenta que a segmentação e o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro correspondera às necessidades do paradigma fordista. Essa base técnica prescindia da exigência de indivíduos com maiores níveis de escolaridade, bastando a formação e qualificação de uma minoria que ocupava os postos de comando. Como o processo de trabalho baseava-se na parcialização e repetição de tarefas, dispensando habilidades cognitivas, não havia necessidade de uma melhor preparação da maioria dos trabalhadores. Desta forma, a dualidade do ensino, consubstanciada na separação entre o ensino acadêmico, destinado às profissões "intelectuais", e o ensino técnico-profissional, destinado às "classes menos favorecidas", bem como a baixa escolaridade da maioria da população brasileira, correspondia às necessidades do processo de desenvolvimento econômico e de crescimento do setor secundário da economia. Nessa lógica, *as "falhas do sistema de ensino não foram, em última análise, um entrave à industrialização"* (Fogaça, 1992, p. 25).

Fogaça(1992, p. 25) afirma

a base técnica e os processos de produção empregados desde o início da industrialização brasileira, prescindiram da exigência de indivíduos com maiores níveis de escolaridade, bastando então, os treinamentos ocupacionais para a maior parcela do operariado – os semi-qualificados - e o atendimento pelo sistema educacional e pelas instituições de formação profissional, do contingente de mão de obra que demandava maior e melhor qualificação.

Ao realizar uma revisão da literatura internacional e alguns textos nacionais sobre produção e qualificação, analisando sobretudo a realidade americana e europeia, Paiva (1989) aponta a existência de determinadas tendências que indicam a emergência de novas demandas ao campo educacional. Para esta autora

Não há dúvida de que as transformações nas estruturas produtivas e as mudanças tecnológicas colocam à educação novos problemas. Mas certamente algo se simplifica. Pela primeira vez existe clareza suficiente de que é sobre a base da formação geral e sobre patamares elevados de educação formal que a discussão a respeito da profissionalização começa. E para obter tais objetivos, o consenso político nunca pode ser tão amplo, na medida em que unifica trabalhadores, empresários e outros setores sociais (Paiva, 1989, p. 63).

Neste raciocínio, as mudanças observadas teriam um sentido positivo, ao contribuir para a formação de um novo consenso em torno da educação, "unificando" interesses de atores sociais: empresários e trabalhadores, que, até então, comungavam interesses opostos. Essas mudanças também auxiliariam os formuladores de política educacional, somando esforços na direção da educação básica, única, geral e abrangente. Logo, com o novo paradigma produtivo, há possibilidade de se devolver ao trabalhador parte do controle e do conhecimento do processo de produção, uma vez que emerge um novo

conceito de qualificação, nos quais as habilidades cognitivas são essenciais. Nesse sentido, a revisão da estrutura ocupacional, em decorrência da modernização da economia brasileira, exigirá a escolaridade básica completa mesmo para os trabalhadores menos qualificados.

Costa (1995) critica o otimismo de Paiva diante das transformações observadas. Segundo ele, os efeitos sociais tenebrosos de um padrão de desenvolvimento liberador de mão de obra não são desconsiderados pela autora. Todavia, a política educacional não é articulada a um outro projeto de desenvolvimento social, limitando-se a adequar a educação aos requisitos da "nova ordem social". Para este, os motivos deste otimismo encontram-se "*em um raciocínio que vê na revolução tecnológica em curso o alvorecer da profecia marxiana da superação do reino da necessidade*" (Costa, 1995, p. 57). A reestruturação da base técnica, aliada a uma reorganização na gestão dos processos produtivos, seria responsável pelo alvorecer de uma "nova era", na qual as habilidades cognitivas dos trabalhadores seriam requisitos essenciais. Este raciocínio relaciona-se estreitamente com o ressurgimento do pensamento economicista em educação, retomando abordagens que, nos últimos vinte anos, se encontravam marginalizadas, como a teoria do capital humano (Costa, 1995).

Em relação à função social desempenhada pela educação, Paul Singer (1996) assinala que há, na atualidade, a contraposição de duas visões: a produtivista e a civil - democrática. A primeira prioriza a acumulação de capital humano, enquanto a segunda "*encara a educação em geral e a escola em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia*" (Singer, 1996, p. 5).

Enquanto o produtivismo possui uma visão de educação escolar restrita à preparação para o mercado de trabalho, o grande propósito da educação, dentro da visão civil-democrática, “*seria proporcionar aos filhos das classes trabalhadoras a consciência*”, além de motivação e instrumentos intelectuais “*que lhes permitam o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária*” (Singer, 1996, p. 5).

Esta contraposição entre a formação para a cidadania e a formação para o trabalho reflete, de certa forma, posturas enviesadas que perpassam a área educacional. Priorizar uma postura em detrimento da outra incorre em prejuízos à formação da classe trabalhadora, uma vez que o horizonte do trabalho constitui-se numa perspectiva das camadas populares. Porém, essa educação não deve ter objetivos restritos, limitados ao repasse de conhecimentos instrumentais relacionados a uma área profissional. Deve ajudá-lo, também, a conhecer o mundo no qual vive, tendo uma postura crítica e ativa diante do mesmo. Uma preparação restrita vai de encontro, até mesmo, aos anseios do capital por uma mão de obra “bem educada,” com formação sólida em conhecimentos gerais e científicos⁴.

⁴ Ao descrever o contexto histórico da conquista da escola pelas camadas populares, na Europa, Paiva (1984) afirma que “A luta pela escola (...) fez parte (...) da confrontação entre os interesses dos trabalhadores e dos donos do capital, e nela os primeiros têm defendido a escola como obrigação do Estado e rejeitado a separação entre *Bildung* e *Ausbildung*, pronunciando-se pela escola comum que elimine a distinção entre a ‘formação’ num sentido mais amplo e a educação voltada para o trabalho, bem como as barreiras levantadas contra o livre acesso dos *ausgebildet* a níveis superiores de educação. Estes três termos, de origem alemã, possuem significados distintos. Para Paiva “A distinção entre *Bildung* e *Ausbildung* está intimamente ligada à sociedade de classes. *Bildung* é um termo com significação ampla que poderia ser traduzido por ‘formação’ (intelectual, moral, estética, etc); é um processo atravessado pelas pessoas ‘educadas’. *Ausbildung* tem a conotação de treinamento, de formação profissional, restrita a um campo de aprendizagem instrumental. Os *ausgebildet* (...) são aqueles que, num sistema fortemente segmentado como o da RFA, recebem treinamento profissional que os habilita a carreiras práticas e tem vedado o seu acesso à universidade” (Paiva, 1984, p. 21-22)

Entretanto, em tempos de neoliberalismo, a visão produtivista é hegemônica. Está presente nos discursos de organismos internacionais, como o Banco Mundial e nas políticas educacionais da América latina e do Brasil. A necessidade de inserção do País na economia internacional explica, desta forma, a preocupação do empresariado com o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro. Na atualidade, visando a assegurar os níveis de produtividade, os empresários adotam ou são compelidos a adotar inovações tecnológicas e organizacionais, e *"começam a perceber que os novos perfis ocupacionais não se ajustam a indivíduos de pouca escolaridade e que os treinamentos rápidos não serão eficazes"* (Fogaça, 1992, p. 31).

No discurso dos grandes empresários brasileiros, está implícita uma preocupação de sustentar a reprodução ampliada de capital, assegurando altos níveis de competitividade, em meio a um mundo globalizado, no qual a atividade social do Estado torna-se cada vez mais ausente. Para alcançar estes níveis de produtividade, novas tecnologias são incorporadas à linha de produção, ocasionando a destituição de postos de trabalho e agravando os níveis de desemprego e exclusão social.

Para Frigotto, embora a defesa da escola básica pelos "homens de negócio" ganhe vulto a partir dos anos 80 e 90, não significa que antes disso os mesmos *"não estivessem atentos em relação à educação que lhes convém. A 'novidade' reside exatamente no fato de a crítica incidir no puro e simples adestramento e na proposta de educação básica geral"* (Frigotto, 1996, p. 150).

Um olhar para a história da educação brasileira constataria que a segmentação e a existência de um sistema educacional dual, nos quais se formavam diferentes classes sociais para o desempenho de ocupações

distintas na sociedade, correspondeu às opções políticas de nossas elites, cujos traços marcantes são o conservadorismo e o moralismo ⁵. A este respeito, Frigotto questiona que “ *transformações da base material são estas que conduzem a romper, no plano das concepções, aquilo que parecia mostrar-se como algo natural – o adestramento do trabalhador ?*” (Frigotto, 1996, p. 143).

Para Frigotto (1996), a defesa da escola básica pelos empresários reflete o interesse em assegurar a reprodução ampliada de capital. Insere-se, portanto, no seio das inúmeras contradições inerentes aos dilemas históricos da burguesia, face à educação dos trabalhadores. Neste raciocínio, as demandas de educação básica para o trabalhador decorrem da própria vulnerabilidade do padrão produtivo, o qual é constituído por sistemas altamente integrados, cujos imprevistos e problemas não atingem apenas um setor do processo produtivo, mas o conjunto da produção. Requerem, portanto, trabalhadores com capacidade para identificar tais problemas e imprevistos, buscando solucioná-los em equipe.

As modificações no sistema produtivo e as exigências em torno de um novo perfil profissional justificam, desta forma, o fato de, nos últimos anos, a educação ser tema de longas reportagens e entrevistas nos principais meios de comunicação brasileiros. Políticos, empresários, sindicatos, enfim, segmentos da sociedade, que antes não se manifestavam sobre esta questão,

⁵ Prova disso é a perspectiva moralista e higienista presente na criação da Escola de Artes e Ofícios, destinada aos desvalidos da sorte. Também, na própria legislação, criada durante o governo Vargas, há uma perspectiva classista, presente no art., 129 da Constituição de 1937. Consta no trecho deste artigo que “o ensino vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”, o que evidencia o caráter discriminatório do sistema educacional. A criação das Leis orgânicas, instituindo um ensino secundário, destinado às elites, e um ensino profissionalizante, destinado às classes populares, juntamente com a criação do SENAI e SENAC, são exemplos históricos do desenvolvimento da educação das camadas populares, relacionando-se ao estágio de desenvolvimento do país. Maior aprofundamento, consultar: Machado (1989)

começam a se "preocupar" com o desempenho educacional e a baixa escolaridade da população brasileira. Desta "preocupação", emergem proposições e documentos que têm exercido uma notável influência nos rumos da política educacional ⁶.

A melhoria da qualidade do ensino e a elevação do nível de escolaridade da população tornam-se reivindicações comuns a grupos histórica e socialmente opostos na divisão social do trabalho. Todavia, neste cenário, a formação para a cidadania não está calcada em "termos vagos, marcadamente ideológicos, tais como 'desenvolver o espírito crítico', 'promover a autodeterminação dos povos' ou 'incentivar a solidariedade internacional'" (Mello, 1992, p. 36); mas, orientada por uma concepção pragmatista, voltada para o atendimento das demandas decorrentes da nova ordem internacional, instalada neste fim de século. Assim, as atuais políticas adotadas são norteadas por objetivos economicistas, ao mesmo tempo que se baseiam no discurso da equidade e democratização. Estas políticas contribuem para a exclusão de determinadas modalidades de ensino, mediante desobrigação governamental, condução de suas demandas ao setor privado, ou focalização do atendimento para os setores com nível de pauperização mais intensos. Este é o caso no qual se encontra a educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Este tema será objeto de estudo e discussão do nosso segundo capítulo.

⁶ Dentre estas proposições, encontra-se o documento "Educação Fundamental e Competividade Empresarial: Uma proposta para a ação do governo", elaborado pela Fundação Herbert Levy, da Gazeta Mercantil, contando com o apoio da Fundação Bradesco, sob coordenação de João Batista Araújo e Oliveira e Cláudio Moura e Castro.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: REVISITANDO A HISTÓRIA.

Na tentativa de compreender e avaliar criticamente as atuais políticas públicas desenvolvidas no campo da EJA, nesta parte do trabalho, traçaremos o histórico do desenvolvimento da educação de jovens e adultos nas políticas brasileiras. Discutiremos, de forma breve, suas origens, compreendendo o período colonial até os primeiros anos da República. Analisaremos, também, as campanhas de alfabetização de adultos, emergentes durante os anos 40 e 50; os movimentos de educação e cultura popular, emergentes nos anos 60; as ações e programas implementados durante o governo militar e as principais iniciativas desenvolvidas durante o período de redemocratização da sociedade brasileira, durante os anos 80.

2.1 - Antecedentes

A educação de jovens e adultos teve início, no Brasil, com o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras a indígenas e filhos de colonos, realizado pelos jesuitas, no Brasil colonial. Durante os períodos colonial e imperial, as experiências de educação popular e de adultos foram raras, esparsas e pouco significativas, sendo ainda excluída dessa escolarização grande parcela da população: os escravos, as mulheres, os pobres, etc. Em seus estudos, Romanelli (1978) afirma que no Brasil colonial a instrução em si não possuía grande relevância na construção da sociedade já que as atividades produtivas não exigiam preparo *“quer do ponto de vista de sua*

administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo" (Romanelli, 1978, p. 34).

A disseminação do ensino, neste período, se deve à ação educativa dos jesuítas. A estrutura educacional correspondia ao modelo social e econômico vigente, baseado no patriarcalismo, escravismo e na grande propriedade. Como o domínio das técnicas de escrita e leitura tinha pouca relevância, a educação escolar, e com ela a educação elementar, cresceram pouco. Mesmo assim, até sua expulsão por Pombal, no século XVIII, os jesuítas lograram deixar um sistema educacional bastante estruturado, com seminários e colégios espalhados por diversos lugares da colônia. Todavia, este ensino tinha um caráter elitista, sendo destinado aos filhos dos proprietários de terra. Aos demais, cabia um trabalho de catequização, envolvendo o ensino de alguns rudimentos de leitura e de ofícios, necessários ao funcionamento da economia colonial (Romanelli, 1978).

Com o fim do período colonial, houve poucas modificações neste campo. No plano formal, a Constituição de 1824, sob forte influência do iluminismo, firmou a garantia de *"instrução primária gratuita para todos os cidadãos"*. Todavia, no plano real, a *"afirmação legal do direito dos cidadãos à educação elementar e as disposições quanto à criação das escolas de primeiras letras não criavam por si sós, as condições da instrução popular"* (Beisiegel; 1974, p. 6). Numa sociedade de base agrária, escravocrata e dependente, não havia genuína necessidade da educação escolar. As disposições legais e as tentativas de implantação do ensino elementar tinham

"um evidente caráter de antecipação às solicitações do meio" (Beisiegel, 1974, p. 5).

Para este autor, o texto legal abarcava as principais conquistas liberais da época: a monarquia constitucional, a garantia das liberdades e dos direitos individuais de nossas elites. Entretanto, uma análise minuciosa do conceito de cidadania, em sua dimensão política - a *cidadania ativa* - revela os significados reais e os limites dos conceitos universais expressos na legislação. Na verdade, somente as elites econômicas possuíam a cidadania, exercendo direitos políticos, e tendo, portanto, acesso real ao ensino primário.

Com a aprovação do Ato Adicional de 1834, atribuindo às províncias a responsabilidade pelo ensino elementar e secundário, reservou-se ao governo imperial a educação das elites, atendendo os cursos superiores no País, e aos demais níveis, somente no Município da Corte. Como estes níveis de ensino ficaram a cargo de esferas que detinham menores recursos, o ensino elementar e a educação dos adultos tiveram um parco desenvolvimento, neste período.

Assim, os princípios liberais de educação, firmados na legislação, não se configuraram, no plano real, em iniciativas que promovessem a educação da maioria da população. Numa sociedade, na qual a posse de propriedade é que determinava a cidadania, somente tinha acesso ao ensino, uma camada restrita da população. Como afirma Celso Beisiegel (1974, p. 39-40), o "*que há de realmente peculiar no liberalismo no Brasil (...) é mesmo a estreiteza das faixas da população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem*". Esta situação contribuiu para que, ao final do período imperial, numa população de

14 milhões de habitantes, tivéssemos matriculados, em todas as escolas do País, apenas 250 mil alunos (Beisiegel, 1974).

Durante os primeiros anos do período republicano, este quadro sofreu poucas alterações. A opção pelo federalismo, na Constituição de 1891, reafirmou a descentralização do ensino elementar e secundário, a cargo de Estados e Municípios. Com isso, manteve-se a descontinuidade nestes níveis de ensino, uma vez que estas esferas possuíam poucos recursos para geri-los.

A Constituição Republicana instituiu a exclusão de parcela significativa da população dos direitos políticos, proibindo a participação, nas eleições, das mulheres, dos analfabetos e menores de 21 anos. Para Paiva (1987), se a Constituição de 1824 estabelecia como condição para participar das eleições a posse de bens econômicos, sem fazer restrição ao grau de instrução, o inverso ocorrerá na Constituição Republicana de 1891, na qual eliminou-se a seleção pela renda, instituindo a seleção pelo grau de instrução.

Segundo Paiva (1987), a exclusão do analfabeto das eleições, por meio da Lei Saraiva, tinha como objetivo difundir o ensino elementar, alterando, assim, a composição do bloco de poder. Contudo, estes objetivos não foram alcançados, reforçando o preconceito contra o analfabeto. Até o final do império não se havia posto em dúvida a capacidade do analfabeto, pois a maioria da população era constituída por pessoas iletradas. A partir do momento em que a instrução passa a ser valorizada como meio de ascensão social, o analfabeto passa a ser visto como incapaz, responsável pelo atraso econômico da nação.

No tocante ao desenvolvimento da educação elementar, os primeiros 25 anos da República não diferiam das últimas décadas do Império. As

iniciativas concretas em prol do desenvolvimento do ensino elementar foram raras. O incipiente proletariado e a classe média urbana buscavam a escola, por percebê-la como meio de ascensão social e de obtenção das condições mínimas necessárias ao exercício de funções laborais no meio urbano. Para a maioria da população, concentrada no campo, a escolarização não constituía uma necessidade.

Analisando a legislação e os cursos existentes, nesta fase, Beisiegel afirma que

Durante esta primeira fase, o ensino de adultos não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar a toda a coletividade. As disposições legais a propósito dos cursos, além de fragmentárias, eram vagas, raramente chegavam a configurar como compromisso das administrações regionais quanto à criação e a expansão dos serviços. Os cursos instalados por iniciativa de particulares (...) só atendiam àquelas regiões onde a existência de uma procura comportava a sobrevivência dos empreendimentos. Por isso mesmo, as poucas escolas existentes concentravam-se na zona urbana (1974, p. 67).

O censo de 1890 revelou a existência de 85,2% de pessoas analfabetas na população maior de 5 anos. Em 1900, esta taxa caiu para 75,7%. Segundo Paiva (1987), estes índices constituíam-se em vergonha para nossa intelectualidade, que desejava situar o Brasil entre as nações cultas. Estas preocupações, de evidente caráter antecipatório às solicitações do meio, relacionavam-se com "a impressão que sobre as elites causavam os exemplos de outros povos, de diferentes tradições e em diversa fase de desenvolvimento social" (Beisiegel, 1974, p. 67). A comparação entre a nossa realidade educacional e a de outros países serviu para aumentar os esforços pela difusão e melhoria do ensino elementar, consubstanciadas nos avanços legais e nas inúmeras reformas produzidas neste período. Porém, estas

preocupações não resultaram em ações concretas que revertessem a realidade. Estas condições se concretizarão, somente, ao final da Primeira República.

Desta forma, este quadro de demanda educacional caracterizava as exigências de uma sociedade cujo nível de industrialização e urbanização ainda eram muito incipientes. Somente quando esta estrutura mostra sinais de ruptura é que a educação elementar inicia um processo de expansão.

Os anos 20 e início dos anos 30 foram marcados por mudanças no plano interno e externo. O contexto de pós-guerra, a emergência do nacionalismo, os movimentos operários e de classe média, a presença de imigrantes, sobretudo italianos, as crises econômicas vinculadas à desvalorização do preço do café, as disputas em torno do poder oligárquico – rural, acabam por culminar na Revolução de 30. Segundo Romanelli (1978, p. 47), a Revolução de 1930 buscava um *“reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo”*.

Para Thomas Skidmore (1976), a Revolução de 30 resultou de uma coalizão precária de forças, já que se compunha de camadas sociais com interesses diferentes. O que os unia, somente, era uma vontade de experimentar novas formas políticas. Após a instalação do novo governo, em caráter provisório, sob a liderança de Vargas, esta coalizão é desfeita, sofrendo o movimento pressões no sentido da normalidade constitucional. A primeira fase em que Vargas esteve no poder (de 1930 a 1945), os últimos nove anos foram marcados por uma ditadura política.

No campo educacional, foi também nos anos 20 e início dos anos 30 que surgiu uma geração de profissionais da educação que buscava a modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, na esteira de um processo de modernização geral da sociedade brasileira (Buffa e Nosella, 1991).

Estes profissionais da educação efetuaram reformas em diversos Estados. Mais do que simples reformas, estas iniciativas consistiam na construção de um sistema educacional praticamente inexistente. Dentre estas reformas encontram-se a de São Paulo, por Sampaio Dória (1920); a do Ceará, por Lourenço Filho (1922); a do Distrito Federal, por Carneiro Leão (1922); a da Bahia, por Anísio Teixeira (1924); etc. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) neste período foi de extrema importância. Nesta esteira de desenvolvimento, foi também criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos⁷.

Era o início da constituição do sistema de educação pública no Brasil. A partir de 1930, com o impulso centralizador, propiciado pelo governo Vargas, inicia-se a criação de uma estrutura institucional, com o objetivo de dar resposta aos problemas educacionais do período. Estavam dadas as condições básicas para o desenvolvimento de uma política nacional de educação de jovens e adultos.

⁷ Destaca-se neste período a experiência de educação de adultos do Distrito Federal, iniciada em 1933 e interrompida em 1935. A importância desta experiência deve-se não somente às características de sua organização, a qual diferenciava-se dos moldes tradicionais das escolas noturnas, mas, sobretudo pelo seu caráter político. Segundo Paiva (1987), esta experiência explicitou o papel político dos programas de educação de adultos, revelando seu caráter ideológico.

A luta dos educadores em prol da consolidação de um sistema nacional de educação trouxe grandes avanços legais ao campo da educação de adultos, através de sua inclusão na Constituição de 1934. Como desdobramento desta Carta, foi criado o Plano Nacional de Educação, que *"pela primeira vez explicita a educação de adultos como dever do Estado, ao incluir em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória, extensiva aos adultos"* (Haddad, 1994, p. 88).

O impulso centralizador do Estado implicou a progressiva complexificação dos órgãos técnicos e administrativos. Nesta perspectiva, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP consubstanciou-se em importante instrumento de intervenção do governo federal junto aos sistemas escolares. Os recursos do Fundo foram utilizados na ampliação e melhoria do sistema escolar do País, sendo aplicados na forma de auxílios federais: 25% destes recursos destinavam-se à implantação e ampliação de escolas supletivas para adolescentes e adultos no Brasil (Beisiegel, 1974).

Embora as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional, no campo da educação de jovens e adultos, surjam ao final do Estado Novo, suas origens estão relacionadas a este movimento. Neste período, a sociedade brasileira vivia intensas transformações impulsionadas pelo desenvolvimento urbano-industrial. A oferta da educação elementar e gratuita expandia-se atendendo a diversas camadas da população. A partir dos anos 40 este movimento englobou esforços nacionais direcionados à alfabetização de jovens e adultos. Para Beisiegel (1974), nesta fase, a educação de jovens e adultos é concebida como um empreendimento global da União. Seu desenvolvimento realiza-se,

sobretudo, através da atuação intensiva do governo federal, traduzindo as novas orientações assumidas pelo Estado. Segundo Beisiegel,

Nesta nova fase, esta educação de todos os adolescentes e adultos se apresentava no Brasil, sobretudo como uma tarefa do Estado. Agora as dimensões das idéias sobre a educação de adultos, a legislação referida ao assunto e as tentativas de implantação dos serviços só se compreendem perfeitamente quando analisadas no âmbito das novas orientações da atuação do Estado (1974, p. 67) (grifos nossos).

A abertura política, em 1945, possibilitou que florescessem diversos movimentos isolados de educação de adultos, geralmente vinculados aos movimentos de esquerda. O contexto de pós guerra e de redemocratização do País trouxe à tona a necessidade da educação das massas, movimentando tanto os serviços oficiais do Estado, quanto ações de organizações de esquerda, como o PCB - Partido Comunista Brasileiro (Paiva, 1987). Neste período, a educação das massas adquire importância, pois a ampliação das bases eleitorais representava a possibilidade de continuidade ou ruptura do poder político e das estruturas socioeconômicas. Neste contexto, surge a primeira grande campanha de massas: a CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

2.2 - As campanhas de erradicação do analfabetismo emergentes nos anos 40 e 50.

O censo nacional de 1940 constatou a existência de 55% de analfabetos maiores de 18 anos, o que veio alarmar as autoridades, tendo em vista o processo mundial de modernização e desenvolvimento industrial. O objetivo "era aperfeiçoar o homem dando-lhe melhor formação para criar condições de desenvolvimento" (Di Ricco, 1979, p. 45). Desse período até

meados de 60 foram realizadas grandes campanhas, que pretendiam erradicar o analfabetismo, considerado uma "chaga social". As iniciativas de se implementar a educação de massas para adolescentes e adultos analfabetos foram possibilitadas a partir de 1945, graças à regulamentação do FNEP (Fundo Nacional de Ensino Primário), que destinava 25% dos seus recursos para o atendimento da educação supletiva de adolescentes e adultos. A criação do Serviço de Educação de Adultos – SEA, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos, vem reafirmar o movimento de ampliação dos direitos educativos. O atendimento aos jovens e adultos analfabetos foi realizado de duas formas: a ampliação da escola primária e/ou classes noturnas de alfabetização de adultos e a realização de campanhas, que possuíam grande poder de mobilização. Dentre estas campanhas, destacou-se a CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - que perdurou de 1947 a 1963.

A UNESCO, desde sua criação, em 1945, passa a exercer grande influência internacional, por meio do estímulo à realização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Na atmosfera ideológica peculiar dos primeiros tempos do pós - guerra, os imperativos então prevaletentes, de paz e de justiça social, encontravam seus corolários educacionais no apelo à difusão de conhecimentos e atitudes favoráveis à elevação das condições de vida das regiões "atrasadas" e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de cultura diversas (Beisiegel, 1974, p. 81).

É esta atmosfera de confiança na educação como meio de fortalecimento da democracia e da paz entre as nações que presidiu o lançamento da CEAA. Aliado a este fato, houve o apelo do INEP - antigo

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, criado, em 1938, durante o Estado Novo e atual Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - junto às autoridades em favor de uma campanha de educação de adolescentes e adultos.

Esta campanha atravessou diversas fases. Em 1947, quando foi lançada, estava em sua fase de ascensão, período no qual o professor Lourenço Filho estava na sua direção. De 1951 a 1954, a campanha se desenvolvia, mas seus resultados já não provocavam o mesmo entusiasmo. Nesse período, a campanha começa a ser absorvida pela rotina administrativa. De 1954 em diante, o seu declínio já se evidenciava, refletindo "*as conseqüências da mudança de orientação imprimida à política educacional da União pelas novas administrações*" (Beisiegel, 1974, p. 89).

Lourenço Filho, idealizador e primeiro coordenador da CEEA, concebia a campanha como um "*amplo movimento de mobilização nacional em favor da educação de jovens e adultos analfabetos*" (Beisiegel, 1997, p. 211). Recomendava-se o aproveitamento do sistema escolar já existente e o alargamento da rede de ensino supletivo, criando-se classes de alfabetização regidas por voluntários, cursos de continuação para adultos, missões culturais e organização de centros de cultura popular ligados a bibliotecas municipais. A repercussão da campanha nas unidades federadas fez-se pelo desdobramento dos cursos noturnos e criação de novas escolas para a alfabetização de adultos (Paiva, 1987).

Foram firmados convênios entre o Ministério da Educação e Saúde, os Estados e Territórios, visando à extensão do ensino supletivo em todo o País. Estes convênios, denominados "Acordos Especiais", estabeleciam que

competia à União o planejamento geral, a orientação técnica, o controle global dos serviços, o auxílio financeiro, bem como o provimento de material didático. Em contrapartida ao recebimento de auxílio financeiro, as unidades federadas comprometiam-se com a implantação, a manutenção e a ampliação da rede de ensino supletivo. Para Beisiegel (1974), estes acordos possibilitaram a inserção da educação supletiva no ensino regular dos sistemas estaduais, estendendo a influência da campanha por um longo período.

Conceitos como educação fundamental e educação de base têm origem nesta época e estão estreitamente relacionados à ação indireta da UNESCO junto à educação dos países em desenvolvimento. Para Beisiegel (1974), esta influência consubstanciou-se, sobretudo, no caráter de movimento de mobilização nacional impresso à campanha. Um dos pontos consensuais, relativo à organização da campanha, era de que esta *"não poderia visar apenas à simples alfabetização, mas a uma ação educativa real, comunicando aos alunos a boa utilização da leitura e as mais 'nobres' preocupações da vida"* (Soares, 1995, p. 75). Assim, cada *"classe seria um centro de propagação de informações úteis de educação da saúde, da educação física, das técnicas de produção agrícola e de pequenas indústrias"* (Soares, 1995, p. 61). Estas concepções, presentes nos pressupostos abarcados pela campanha, atrelavam-se ao conceito de educação de base, difundido pela UNESCO e compreendido pelos organizadores, como

o processo educativo dedicado a proporcionar a cada indivíduo "os instrumentos indispensáveis da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e, com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver e procurar melhor ajustamento social (Beisiegel, 1974, p. 93).

Assim, a educação fundamental e de base correspondia aos conhecimentos transmitidos no ensino primário. O reforço dos "*valores sociais, cívicos, e morais*" asseguraria um melhor ajustamento social. O emprego da educação de jovens e adultos como forma de integração dos povos na "*harmonia social*" é considerado "*obra de defesa nacional*", configurando-se como "*meio de assegurar a estabilidade das instituições através da integração das massas marginalizadas ao processo político e um instrumento para a preservação da paz social*" (Paiva,1987, p. 181-182).

Segundo Paiva (1987), as concepções teóricas dos organizadores da campanha sobre o analfabetismo eram permeadas pelo preconceito em relação ao analfabeto, culpabilizando-o pela sua situação. O analfabetismo era concebido como a causa do atraso econômico, social e cultural da nação. O analfabeto padecia de "*minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho, não pode votar e ser votado, não pode praticar, portanto, muitos atos de direito*" (Paiva,1987, p. 184).

Vê-se, assim, que o adulto iletrado era concebido como um ser marginal e incapacitado para exercer as funções designadas socialmente. Todavia, esta concepção, presente nos momentos iniciais da campanha, não se manteve ao longo do seu desenvolvimento, passando-se a valorizar o analfabeto como um sujeito que participa da produção, com capacidade de aprender e de resolver as questões colocadas pela vida. Como afirma Paiva (1987), esta concepção surgiu quando a realidade já a tinha mostrado. Assim, "*a idéia do analfabeto como incapaz (...) estava minada em suas bases: se alguém não era incapaz de aprender, poderia ser incapaz para a vida?*"

(Paiva,1987, p. 187).

A CEAA atuou no meio rural e no meio urbano, possuindo objetivos diversos, mas diretrizes comuns. Um dos objetivos, nas cidades, era a preparação de mão-de-obra alfabetizada para atender as necessidades do contexto urbano- industrial. Na zona rural, visava a fixar o homem no campo, além da integração dos imigrantes e seus descendentes nos estados do sul. Basicamente, as iniciativas oficiais de erradicação do analfabetismo, tanto no meio rural quanto no meio urbano, tinham como objetivos principais o alargamento da base eleitoral e o aumento da produtividade dessa população, de modo a integrá-la ao processo de desenvolvimento econômico (Paiva, 1987).

A campanha possuía dois blocos: os planos de ação extensiva - atendimento de grandes contingentes com fins de alfabetização - e planos de ação em profundidade - capacitação profissional e ação junto à comunidade. O trabalho junto às comunidades, no meio rural, concretizou-se, principalmente, através das Missões Rurais, que posteriormente desmembraram-se da CEAA, incorporando-se à Campanha de Educação Rural. Entretanto, de um modo geral, durante a evolução da campanha, predominou a orientação quantitativa sobre o aprofundamento das atividades.

Concebida como uma "*campanha de salvação nacional*", a CEAA contou basicamente com o trabalho de voluntários. A idéia era: "*se cada alfabetizado ensinar um analfabeto a ler, o analfabetismo mais rapidamente se extinguirá*" (Campanha, Apud Soares, 1995, p. 68). Com o tempo, a ação do voluntariado foi se tornando mais escassa. Em meados de 1955, as campanhas de massa evidenciavam um grande fracasso, sendo os resultados

positivos pouco significativos (Paiva,1987).

Dentre as críticas realizadas à CEAA, destacou-se a atuação do voluntariado, caracterizada pelo baixo preparo e remuneração, as condições precárias das classes, a inadequação do material didático e a desorganização dos serviços de apoio.

Em sua meta quantitativa, a CEAA pretendia instalar, em 1947, 10 mil classes de ensino supletivo em todo o País. Nos anos seguintes, estes números deveriam aumentar progressivamente. A distribuição destas classes nas diversas regiões, estaria condicionada às necessidades locais e aos recursos existentes. De um modo geral as metas foram alcançadas. Se em 1947, atendeu a 10.416 classes em todo o País, no período de 1951/1953, este número atingiu 17.000 classes. O número de alunos atendidos subiu de 659.606, em 1947, para 850.685, em 1953. Entretanto, a partir de 1954, as atividades da campanha entraram em processo de declínio (Paiva,1987).

Como afirma Beisiegel (1974), a campanha contribuiu para a expansão do sistema escolar, difundindo uma rede de ensino supletivo, nos vários Estados e Municípios do País. Paiva (1987) atribui à campanha, aliada à expansão da rede de ensino primário, regular e supletiva, a redução do contingente de analfabetismo no País. Os índices situados na faixa de 55%, em 1940, caíram para 49,31% em 1950, e para 39,48%, em 1960, apesar do elevado crescimento da população. Desta forma, nas eleições de 1960, o número de eleitores, havia duplicado em relação às eleições de 1950.

Embora tenha contribuído quantitativamente para a diminuição dos índices de analfabetismo, uma das maiores críticas realizadas à CEAA foi sua redução à simples alfabetização. Como naquela época, o analfabeto não tinha

direito ao voto, esta campanha foi relacionada a fins eleitoreiros, sendo chamada naquele contexto de "*fábrica de eleitores*" (Paiva, 1987).

O Ministério da Educação e Saúde Pública também desenvolveu outras campanhas, como a CNER - Campanha Nacional de Educação Rural - que perdurou de 1952 a 1963 e a CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - criada em 1958 e extinta em 1963.

A CNER desenvolveu-se a partir da experiência de Itaperuna - RJ, tendo como inspiração as Missões Rurais Mexicanas e a organização social da comunidade. A CNER contou com profissionais de áreas diversas como: agrônomos, veterinários, médicos, enfermeira-sanitária, economista doméstica e assistente social, os quais realizavam trabalho de desenvolvimento comunitário junto às populações da zona rural. Com um caráter assistencialista, a CNER pretendia propiciar o desenvolvimento rural, por meio da difusão de técnicas sociais e da organização das comunidades, independente das reais condições econômicas do meio. A difusão de técnicas sociais visava à superação do "atraso" no qual viviam estas populações, consubstanciadas em técnicas arcaicas de produção, subalimentação, endemias. Como estratégia de atuação, buscou-se a adesão e participação direta de lideranças locais (prefeitos, vigários, líderes políticos, etc.), o treinamento de professores leigos e do corpo técnico da campanha e a organização de centros comunitários, clubes de jovens, clubes de mães, etc. (Paiva, 1987).

A CNER foi extinta em 1963. Até este período, manteve 18 missões em funcionamento, desenvolvendo atividades em vários Estados do País, sendo em sua maioria na região nordeste. Os resultados obtidos serviram para

confirmar a idéia de que a simples aplicação de uma metodologia de desenvolvimento comunitário, independente das reais condições sociais e econômicas das populações locais, não era condição suficiente para acarretar processos de modernização nos costumes, nos modos de produzir e viver das comunidades rurais. Esta avaliação negativa acarretou a diminuição dos recursos destinados à campanha, ocasionando a redução de suas atividades. Um balanço desta experiência evidencia que esta, no geral, pouco contribuiu para o desenvolvimentos rural e erradicação do analfabetismo (Paiva, 1987).

Por sua vez, a CNEA, criada em 1958, constituiu-se o primeiro programa experimental destinado à educação popular em geral: adultos, adolescentes e crianças. Implantada, num período, no qual as campanhas lançadas pelo Ministério da Educação e Saúde estavam sendo submetidas a uma revisão crítica, a CNEA incorporou visões avançadas no que tange às suas concepções sobre o analfabetismo, percebendo-o como fenômeno social cujas causas sociais e econômicas "*deviam ser conhecidas, a fim de que, compreendendo-o na sua inter-relação e no seu contexto, fosse finalmente possível submetê-lo a controle*" (Bittencourt, apud Beisiegel, 1997, p. 218-219).

Inicialmente foi desenvolvido um projeto-piloto em Leopoldina - MG. Após, conhecidos os resultados desta experiência, a campanha foi estendida a cinco municípios de cada região do País e, posteriormente, em âmbito nacional. Nesta campanha vislumbrou-se a necessidade de investimento na educação infantil, concebendo a educação de adolescentes e adultos como forma complementar no estancamento do analfabetismo no país. Buscou-se, basicamente, a ampliação da rede escolar primária e extensão da escolaridade, desenvolvendo, também, a educação comunitária. Além disso,

previamente à ação educativa, era realizado um estudo das condições socioeconômicas das áreas atendidas, visando uma ação local de maior resultado. Em 1961, a CNEA atravessou dificuldades financeiras, diminuindo suas atividades. Em 1963, foi extinta, juntamente com as outras campanhas até então existentes.

A CNEA foi muito importante, pois introduziu a tecnificação no campo educativo e o planejamento educacional, vinculando educação e sociedade, além de exercer influência sobre outros programas posteriores de educação de jovens e adultos. Sua criação, num contexto onde já existia o reconhecimento da falência das campanhas de massa, se explica, em função da introdução da idéia de planejamento, junto aos técnicos governamentais (Paiva, 1987).

Segundo Beisiegel, é *"como se uma compreensão da educação enquanto fator de progresso do meio estivesse sendo invadida por outra, segundo a qual a mudança do meio seria o elemento privilegiado, inclusive enquanto fator de mudança da situação educacional"* (1997, p. 220).

Concomitante à falência das campanhas, processavam-se mudanças no plano sócio-político, indicando redefinições no modelo socioeconômico. Durante o período nacional-desenvolvimentista houve a radicalização do processo político, envolvendo a politização das grandes massas e abrindo espaço para que uma série de movimentos ligados à sociedade civil tomassem corpo, atuando na conscientização dos adultos (Paiva, 1987).

O governo de Juscelino Kubitschek foi marcado pelo otimismo face ao desenvolvimento econômico e pela ênfase no processo de industrialização. A partir dos anos 60, este nacionalismo sofre modificações, buscando, de um lado, apoio em uma parcela da burguesia nacional - que acredita possuir

interesses na continuidade e aperfeiçoamento do desenvolvimento econômico auto-sustentado - de outro, em uma maior participação das massas urbanas e camponesas no processo político, através do alargamento das bases eleitorais.

Durante este período se processou uma grande mobilização no campo da educação de adultos, contando com a participação de intelectuais, de setores progressistas da Igreja católica, de estudantes e grupos que almejavam a emancipação das massas e transformação das estruturas socioeconômicas.

Um evento importante nessa época foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, a partir de iniciativa governamental. Este congresso buscava uma avaliação das iniciativas e ações realizadas na área, visando a propor soluções adequadas, a partir do estudo do assunto em seus múltiplos aspectos. Houve, por parte do governo, esforço de orientar a educação de adultos, incentivando a revisão de seus objetivos, tendo em vista as mudanças sociais, econômicas e culturais propiciadas pelo desenvolvimentismo. O discurso pronunciado pelo presidente da República, Juscelino Kubitschek, durante o II Congresso, assinalava a importância da educação dos adultos na dinâmica do desenvolvimento econômico.

Vivemos (...) um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensa, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim

de atendermos às necessidades de nosso crescimento (citado por Paiva, 1987, p. 207-208).

Este discurso traz implicitamente os contornos da teoria do capital humano, que já se fazia presente nos órgãos governamentais e nas ações dos técnicos e burocratas. A disseminação da Economia da Educação nos meios governamentais contribuía para a difusão desta teoria que atribuía à educação um papel decisivo no desenvolvimento econômico da nação. Todavia, esta teoria se tornará mais forte durante o Governo Militar, consubstanciando-se nas reformas educacionais e na legislação criada no período⁸.

Um dos temas mais debatidos durante o II congresso foi o precário funcionamento da CEAA, considerada consensualmente um fracasso, por ter se limitado à transmissão de técnicas de assinar o nome, motivo pelo qual foi chamada de "fábrica de eleitores". O congresso foi, também, um momento para que grupos de diversas tendências políticas manifestassem suas idéias e posições a respeito do analfabetismo, constituindo-se um marco na área de educação de jovens e adultos, uma vez que emergiram concepções avançadas sobre a educação de adultos (Paiva, 1987).

De um modo geral, as concepções apresentadas sobre a educação de adultos variaram de posições que a viam como instrumento na prevenção da subversão à possibilidade do surgimento de perturbações sociais decorrentes de campanhas de alfabetização, desprovidas de meios que fixassem o homem ao campo. Existiram, também, posições progressistas, que a concebiam como meio de se alcançar uma sociedade mais justa e democrática, baseada na participação consciente dos cidadãos, visando à transformação social.

⁸ Maior esclarecimentos sobre a teoria do capital humano, consultar Arapiraca (1982) e Frigotto (1984).

Neste grupo, destacou-se a participação dos educadores pernambucanos, do qual Paulo Freire fazia parte. No Seminário Regional preparatório ao II Congresso, ocorrido em Pernambuco, apresentara relatório, de sua autoria, intitulado: "A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos Mocambos", esboçando as bases teóricas de uma nova concepção educacional. Em linhas gerais, o relatório concebia o analfabetismo como resultante das relações de uma sociedade injusta e desigual. Opondo-se ao preconceito contra o analfabeto, atribua as causas do analfabetismo às condições de pobreza e ignorância advindas de uma sociedade injusta e desigual. A dependência econômica e cultural do País era concebida como a raiz de nossa submissão. A educação devia visar à libertação do homem da opressão cultural e econômica em que se encontrava. Segundo Paiva, o grupo pernambucano sugerira

a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo "com" o homem e não "para" o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (1987, p.210)

Assim, as teses defendidas no Seminário Regional do Recife -PE nortearam as discussões no II Congresso, tornando-se um "divisor de águas" entre uma educação alienante, neutra e universalizante e uma proposta

fundamentada na cotidiano político-existencial dos educandos. Com efeito, o II Congresso representou um marco na educação de jovens e adultos, uma vez que os debates possibilitaram uma avaliação crítica das iniciativas realizadas neste campo. Emergiram, também, novas concepções de educação de adultos, que tiveram uma importância fundamental na transformação do pensamento pedagógico brasileiro.

Segundo Paiva (1987), a luta travada nos meios educacionais brasileiros em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou-se explícita nas discussões do II Congresso. Desde 1948, a atenção dos educadores brasileiros voltara-se para o debate em torno da LDB, pois pretendiam assegurar uma orientação nacional à educação. No centro deste debate, em torno da escola pública, estavam alguns dos ideais tradicionalmente aceitos pelos educadores ligados ao movimento renovador, aos quais se opunham os católicos conservadores. Esta discussão foi acirrada com a apresentação do Substitutivo Lacerda, em 1958, deslocando-se as discussões anteriores para a luta contra o monopólio estatal, em favor do ensino privado⁹. Segundo Paiva (1987, p. 162), a discussão em torno do privatismo, embora de caráter geral, *"referia-se diretamente ao ensino secundário, pois o ensino superior sempre fora público, o elementar cabia aos Estados com a ajuda da União e a educação dos adultos se fazia com recursos federais através das campanhas do DNE"*.

Após 13 anos de tramitação, marcados por intensas disputas e

⁹ Segundo Romanelli (1978, p. 172), o período de tramitação da lei teve duas fases bem definidas. A primeira, que vai de 1948 a 1958, girou em torno das interpretações do texto constitucional, defrontando-se duas concepções antagônicas: a centralizadora, oriunda da letra e do espírito da Constituição de 1937, e a federativo-descentralizadora, apoiada na Constituição de 1946. Com a apresentação do Substitutivo Lacerda, em 1958, iniciou-se nova fase, na qual desviou o eixo das discussões para a luta contra o monopólio estatal, em favor das instituições privadas de ensino.

descontinuidades, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 4024/61. A repercussão desta lei na educação de jovens e adultos se deve à sua orientação descentralizadora. Esta lei delegava às instâncias estaduais e municipais de governo o encargo da organização e execução dos serviços educativos, cabendo à União o estabelecimento de metas gerais a serem alcançadas e a ação supletiva nas deficiências regionais, por meio de auxílio financeiro e de assistência técnica.

Com vistas a atender o princípio de descentralização das atividades educacionais, previsto nessa legislação, elaborou-se o Plano Nacional de Educação¹⁰, em 1961, e extinguiram-se as campanhas nacionais de educação de adultos, coordenadas pelo então Departamento Nacional de Educação – DNE, em 1963¹¹.

2.3 – Educação e transformação social: as experiências dos movimentos de cultura popular

O início dos anos 60 foi marcado por intensa efervescência ideológica e instabilidade política. Grupos estudantis, organizações políticas, associações religiosas, portando diferentes projetos sociais alternativos, buscaram exercer influência junto às camadas da população. No plano político, ocorreu a renúncia de Jânio Quadros que foi substituído pelo vice-presidente João

¹⁰As metas do Plano foram extraídas do Programa do Governo Parlamentarista e dos compromissos internacionais, firmados em Punta del Este, em 1961, que resultaram no “Plano Decenal para o Desenvolvimento”, da Aliança para o Progresso, do qual o Brasil foi signatário. As metas gerais previam a universalização do ensino primário e a eliminação do analfabetismo até 1970. Maiores informações, consultar Paiva (1987) e Arapiraca (1982).

¹¹ Durante o período que vai do início de 1962 aos primeiros meses de 1963, foram lançados dois programas consecutivos destinados à educação de adultos: O Movimento Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa Nacional de Emergência. Ambos foram extintos em 1963, juntamente com as demais campanhas do MEC. Maiores informações sobre estes programas, consultar Paiva (1987).

Goulart¹², que, influenciado pelas idéias nacionalistas, visava à promoção de reformas de base.

Neste período, em diversos Estados do País, houve o florescimento de experiências locais de educação de adultos ligadas à iniciativa da sociedade civil. Estes movimentos são representativos das condições sociais e econômicas que perpassavam o País e das lutas e mobilizações políticas do período. Para Soares (1997, p. 14),

O adulto deveria ser formado para ter consciência das transformações por que estava passando a sociedade brasileira e, assim, poder tornar-se sujeito ativo nesses processos históricos. As reformas de base, as pressões populares, a intensificação da participação política dos intelectuais da classe média, o crescimento de organizações políticas, as crises que marcaram os anos de Jango na presidência certamente contribuíram para que fosse possível a gestação e o desenvolvimento de uma concepção de educação de adultos que se voltava fundamentalmente para a "transformação social."

Assim, uma geração de educadores, intelectuais e estudantes passa a colocar em prática programas com estratégias diferenciadas. A educação de jovens e adultos foi marcada por diversos movimentos sociais ligados à cultura popular. Destacam-se, nesta época, o MEB - Movimento de Educação de Base, os CPCs - Centros Populares de Cultura, os MCPs - Movimentos de Cultura Popular, a campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler".

Algumas iniciativas datam dos anos 50, como o Serviço de Assistência Rural - SAR - inspirado no projeto piloto do CNEA - que, através do uso do rádio, desenvolveu atividades educativas no Rio Grande do Norte. Esta

¹² As forças conservadoras presentes no Congresso nacional, aliadas ao alto comando das Forças Armadas, instituíram o parlamentarismo, por meio de Ato Adicional à Constituição Federal, visando a esmaecer o novo governo. Posteriormente, em 1963, por meio de um plebiscito, voltou-se ao regime presidencialista.

experiência se expandiu, sendo criada a RENEK - Rede Nacional de Emissoras Católicas. Em 1960, a RENEK organizou uma programação educativa, promovendo um encontro de educação de Base, onde foram discutidos os problemas técnicos da educação popular pelo rádio, propondo-se a expansão das rádio-educativas católicas em âmbito nacional, com auxílio do governo federal.

O Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolveu-se a partir de 1961, durante o governo de Jânio Quadros. A iniciativa partiu da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, propondo ao presidente a criação de um programa de educação popular a ser realizado, principalmente, via-rádio. O movimento foi criado a partir de um decreto governamental, no qual foram estabelecidos os termos do convênio firmado entre o Governo Federal e a CNBB. A CNBB foi a responsável pela elaboração de um plano quinquenal para o MEB, cuja execução cabia a técnicos leigos, sob a supervisão de religiosos. Vale ressaltar que os propósitos do MEB - apesar de ser um movimento de inspiração cristã - não eram evangelizadores, mas buscavam promover o homem através de sua educação.

A unidade básica do MEB era constituída por professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, responsáveis pela preparação dos programas e de contatos com as classes. Os monitores e voluntários escolhidos pela comunidade e treinados pelo MEB atuavam nas escolas radiofônicas, provocando discussões sobre as aulas recebidas via rádio, conferindo exercícios e motivando os alunos (Paiva, 1987).

Durante os anos de 1961 e 1962, o MEB ampliou as atividades de rádio-educativa. A partir de 1963, se expandiu a outros Estados, além dos

situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste. Segundo os dados fornecidos por Wanderley (1984, p. 52) no início de 1964, o MEB já atingia 15 unidades federadas: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e o território de Rondônia.

A partir de 1962, o MEB passou a incorporar em seus objetivos a mobilização político-ideológica, transformando-se em movimento de cunho popular, graças à influência intensa das esquerdas cristãs. Segundo Paiva (1987), a partir deste movimento, a igreja católica deixou de tratar exclusivamente da educação de elites, incorporando em seus objetivos a educação das camadas populares. As atividades do movimento foram se diversificando, introduzindo-se a animação popular, o teatro popular, a produção artesanal, a preservação e difusão do folclore. Com o golpe de 1964, por estar ligado ao MEC, este movimento não se extinguiu, embora suas concepções e estratégias tenham sido revistas e modificadas (Paiva, 1987).

Os Centros Populares de Cultura (CPC) surgem em 1962, inspirando-se no CPC da UNE, que já existia desde 1961. Os CPCs - autônomos em seu funcionamento e organização - pretendiam transformar a realidade brasileira através da difusão de uma arte permeada por conteúdos políticos. Atuavam nos CPCs, jovens, em sua maioria, oriundos do meio estudantil. Através do teatro de rua e da música, tentavam libertar as classes populares e conscientizá-las de sua realidade. Porém, internamente, problematizavam uma forma de levar esta arte política ao povo, sem deformá-la. As discussões em torno deste assunto eram divergentes, mas não impediam que o movimento se intensificasse (Paiva, 1987).

Concomitante aos CPCs, desenvolveu-se em número menor o MCP - Movimento de Cultura Popular. Este se iniciou em Recife, em 1960, através da ação de estudantes universitários e intelectuais, com apoio da Prefeitura da cidade. Este grupo desenvolvia ações de combate ao analfabetismo e de promoção da cultura a partir de uma concepção libertadora de educação. Suas atividades visavam à conscientização das massas através da alfabetização e educação de base. Segundo Paiva (1987), as atividades do grupo foram se diversificando, incluindo: o teatro, artes plásticas, artesanato, canto, dança, música popular, construção de praças, centros e parques de cultura, organização de clubes e teleclubes, etc.

Para Beisiegel (1997), este movimento era uma resposta às inúmeras carências educacionais do meio, envolvendo intelectuais, estudantes e políticos na promoção de espaços educativos orientados para a conscientização política das massas. *"A realidade de um Estado com enorme índice de analfabetismo exigia esforços urgentes a fim de incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife, dotando-os de uma nova consciência"* (Beisiegel, 1984, p. 119).

A campanha realizada em Natal, "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", visava a atender à realidade educacional de um Estado - Rio Grande do Norte, cujos níveis de analfabetismo eram bastante altos. Este movimento foi desenvolvido pela Prefeitura com a ajuda dos Comitês de Bairro que viam a questão do analfabetismo como prioridade. A ação inicial foi desenvolvida pela ampliação da rede de escolas primárias municipais, aproveitando-se os espaços ociosos. Posteriormente, foram construídos galpões em terrenos baldios - conhecidos como acampamentos - que durante o dia atendiam às

crianças e à noite atendiam aos adultos. Além disso, eram oferecidos cursos de aprendizagem profissional. Existiam também bibliotecas volantes e um centro de formação de professores primários.

Segundo Paiva (1987), os CPCs, o MCP e o MEB trouxeram à educação uma perspectiva cultural/antropológica, buscando engajar o povo na luta política. O início dos anos 60 foi profícuo em movimentos desta natureza. A partir do engajamento da sociedade civil, buscava-se trabalhar a conscientização das massas, visando a sua participação nos processos políticos da sociedade brasileira. Em relação a estes movimentos, Wanderley afirma:

Um pequeno grupo de minha geração viveu o fascínio histórico da elaboração de um projeto global da alternativa de mudança social para o Brasil (...). Acreditamos na utopia concreta da edificação de uma sociedade mais justa e humana, que superasse o capitalismo e fosse além dos impasses do socialismo (Wanderley, 1984, p. 12).

Neste contexto foi organizado em Recife - PE, no ano de 1963, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular¹³. O encontro pretendia o intercâmbio de experiências entre os movimentos de alfabetização e cultura popular, além de viabilizar uma coordenação nacional que unificasse as ações, possibilitando o auxílio de verbas oficiais (Paiva, 1987). Os grupos presentes buscavam encontrar uma base comum que possibilitasse a formação de uma coordenação nacional sem, contudo, descaracterizar a especificidade de cada movimento. Tal base comum encontrada pelos grupos foi "a alfabetização e a promoção da cultura (...) vistas como tarefas políticas, como meio de libertação popular" (Paiva, 1987, p. 247).

¹³ Segundo Paiva (1987) registrou-se, neste encontro, a presença de 77 movimentos de cultura popular, dos quais 44 dedicavam-se à atividade de alfabetização.

O intuito de criar uma coordenação em âmbito nacional encontrou respaldo junto ao Ministério da Educação. No segundo semestre de 1963, organizou-se em Brasília a Comissão de Alfabetização de Adultos, visando a criar um amplo programa de alfabetização de adultos, por meio de ajuda e estímulo a estes movimentos. O Plano Nacional de Alfabetização - PNA - foi instituído por meio de decreto presidencial em janeiro de 1964. Neste período, já se encontrava em fase de implementação dois projetos pilotos do PNA, situados na Região Sudeste e Nordeste do País. O Método Paulo Freire orientaria o trabalho dos diversos movimentos que iriam colocar em prática o PNA.

Este método foi desenvolvido, inicialmente, nos círculos de cultura e centros de cultura do MCP de Recife – PE. As reflexões realizadas no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife foram essenciais à sua sistematização. Todavia, a primeira grande experiência ocorreu na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte. Após os primeiros resultados, vários grupos se interessaram na sua aplicação. Assim, o método se disseminou em vários lugares do País, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular.

A alfabetização de adultos se apoiava numa concepção crítica de educação, na qual os conteúdos educativos eram extraídos da realidade existencial dos educandos. O método principiava-se pelo levantamento do universo vocabular dos sujeitos envolvidos. Em seguida, realizava-se a escolha das palavras geradoras, baseando-se em sua riqueza fonêmica, nas dificuldades fonéticas da língua e no significado cultural, social e político da palavra numa determinada realidade social. Estas palavras eram o ponto de

partida para as discussões no grupo. Assim, por meio da exploração de palavras oriundas do universo vocabular dos educandos, realizava-se o processo de leitura da escrita e do mundo, amparando-se em diretrizes como a democratização da cultura e a busca dos conteúdos da educação do povo nas condições reais de sua existência.

Amparando-se numa concepção cristã e humanista de mundo, o método desenvolvia uma pedagogia problematizadora que visava à conscientização dos sujeitos em torno de sua realidade social. Os educandos eram concebidos como sujeitos ativos no processo educativo. Por meio de uma educação dialógica, explicitava os nexos existentes entre a realidade social e as condições geradoras de desigualdades, buscando engendrar uma compreensão crítica da realidade. Esta educação, feita *com os homens e não para os homens*, era um ato de amor, de fé e de esperança no próprio homem¹⁴.

Como assinala Beisiegel (1974, p. 168), este método "*fazia convergirem as atividades desenvolvidas no processo de alfabetização para a discussão e o exame crítico de expressões sociais, culturais, políticas e econômicas da situação de vida do grupo em que eram recrutados os adolescentes e adultos analfabetos*".

Estas idéias educacionais exerceram notável influência nos diversos movimentos de cultura e alfabetização popular. Assim, a expectativa dos rendimentos políticos imediatos estimulou o investimento governamental neste ensino. Para Beisiegel (1997), os objetivos do PNA eram ambiciosos e não

¹⁴ Maiores informações sobre a vida e a obra de Paulo Freire podem ser obtidas no livro organizado por Gadotti (1996b).

escondiam sua finalidade política, uma vez que pretendiam preparar 4 milhões de novos eleitores para 1965.

No contexto nacional-desenvolvimentista, esta proposta era concebida como um dos componentes da política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos no poder. Beisiegel (1974, p. 161) aponta as ambigüidades do governo Goulart, pois "*no âmbito de um projeto social de desenvolvimento que se afirmava estar comprometido com a 'persistência da sociedade capitalista' criavam-se condições propícias à atuação de grupos virtual ou já orientados para a mudança do sistema*". Desta forma, é preciso considerar que a educação dos adultos, embora estivesse vinculada à política de ampliação das bases populares de sustentação dos grupos no poder, caminhava, também, no sentido da mudança social, uma vez que eram conduzidos, em grande parte, sob orientação de lideranças estudantis de esquerda.

As primeiras atividades do PNA desencadearam uma forte reação do jornal O Globo, com apoio da ala conservadora do MEC. As atividades da esquerda e o trabalho de conscientização junto às camadas populares, aliadas à mobilização estudantil e sindical, e à postura ambígua e indefinida do governo populista face às pressões da guerra fria, contribuíram para a intensificação da agitação política na sociedade. Os trabalhos de alfabetização e educação de adultos, criados a partir dos anos 60 e dirigidos por grupos da sociedade civil representavam uma ameaça à estabilidade da ordem capitalista, gerando uma conspiração das classes conservadoras e da ordem militar (Paiva, 1987).

O golpe militar de 1964 foi uma resposta das alas conservadoras e militar à radicalização e mobilização política da sociedade, que desencadeou forte repressão a todos os movimentos considerados "subversivos".

Como afirma Beisiegel (1984, p. 290),

Entre 1963 e março de 1964, o método de Paulo Freire acabou sendo absorvido pela maior parte desses movimentos, como um instrumento prático e eficaz de realização dos respectivos projetos. Não é estranho, assim, que acabasse por catalisar resistências originalmente dirigidas contra cada um dos empreendimentos. No final do período, o método de alfabetização era um dos principais objetos das críticas dos defensores da "ordem" social ameaçada. As intenções do educador, as orientações cristãs de sua atividade, o humanismo que impregnava sua prática, neste caso realmente eram irrelevantes. Na "ordem" social fundada na tensa articulação de interesses opostos e antagônicos, as práticas que pudessem contribuir para a explicitação das origens das dificuldades de vida das populações menos favorecidas inevitavelmente provocariam reações entre os interesses ameaçados. E as reações seriam tão mais exacerbadas quanto mais se mostrassem eficazes os procedimentos que as motivavam. Por estranho que possa parecer, o melhor teste de eficácia do método Paulo Freire talvez tenha sido exatamente o peso das reações que desencadeou.

Uma proposta como esta continha em possibilidade aspectos de transformação social, significando um perigo de ruptura nas relações de poder vigentes. Em decorrência deste contexto, o golpe militar ocorrido em 1964 interrompeu estas experiências de educação popular, introduzindo uma nova forma de ensino e educação que não colocasse em risco a manutenção das estruturas e relações de poder.

2.4 - A educação de jovens e adultos e o expansionismo quantitativista militarizado.

Para compreender o quadro educacional brasileiro é necessário

relacioná-lo ao legado deixado pelos governos militares. Foi durante este período que o nosso sistema educacional experimentou uma enorme expansão quantitativa, ocorrendo a passagem do sistema de ensino de elite para o ensino de massa. Esta expansão do ensino veio acompanhada de problemas qualitativos, atingindo, basicamente, as camadas populares, incorporadas à escola pública.

O fenômeno da massificação do ensino tem sido objeto de estudo de diversos estudiosos nacionais e internacionais. Estes, analisando as mudanças sociais ocorridas na educação, nos últimos vinte anos, constataam o desgaste da imagem social do ensino e dos professores, relacionando-a com o processo de massificação do ensino. A passagem de um sistema de elite para um sistema de ensino de massa, traduzida no aumento quantitativo de professores e alunos, na escolarização plena das crianças em idade escolar, bem como no aumento das matrículas no ensino secundário, implicou o aparecimento de novos problemas qualitativos, que impõem uma reflexão profunda (Esteve, 1991).

Na realidade social brasileira, o processo de massificação do ensino, através da incorporação das classes populares à escola pública, nos anos 70, ocorreu concomitante a um acelerado processo de deterioração da qualidade de ensino. Professores mal pagos e despreparados para lidar com os alunos das classes populares, instalações inadequadas, constituem-se em fatores explicativos importantes. Contudo, a compreensão deste processo não pode estar desvinculada do contexto histórico e das reformas educacionais produzidas neste período.

O golpe militar marcou o fim dos regimes populistas no Brasil. De um modo geral, os militares centralizaram os poderes no Executivo, limitando os poderes do Legislativo e do Judiciário, governando através de decretos-lei e de atos institucionais. Os antigos partidos políticos foram extintos, vigorando o bipartidarismo, representado por um partido que apoiava o regime militar e outro de oposição "confiável". Neste período, as liberdades políticas foram cerceadas, pois pretendia-se preservar a ordem instituída, reprimindo a mobilização e as diversas formas de ação popular presentes na sociedade, que visavam à transformação das estruturas de poder.

A implantação do Estado autoritário buscava preservar as relações econômicas, dando continuidade ao processo de internacionalização do capital. O Estado militar expressou uma fase do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ocorreu sob a influência dos interesses dos conglomerados internacionais, de grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais. Assim, ao mesmo tempo que promoveu o desenvolvimento das forças produtivas do País, o Estado militar foi responsável pela aumento da concentração da renda no período (Germano,1994).

Nestes anos de nossa história, as organizações e lideranças políticas, sindicais, estudantis e operárias foram reprimidas, acusadas de cometer atos subversivos, que colocavam em risco a segurança nacional. Os mecanismos coercitivos implantados pelo Estado militar, todavia, não impediram que alguns setores se manifestassem. Oposições, representadas por setores intelectualizados da classe média, como o movimento estudantil, manifestaram-se até 1968, em passeatas e em amplas manifestações contra o poder militar e o domínio imperialista no País.

Autores como Germano (1994, p. 22) afirmam que, durante o período militar, "*o Estado Brasileiro investiu muito mais na esfera econômica (...) e nas ações repressivas de toda ordem, para silenciar os opositores do Regime, do que em políticas sociais*". As políticas sociais, produzidas neste período, ao mesmo tempo que serviram para assegurar a hegemonia necessária ao regime, mostraram sua face excludente.

A política educacional do período desenvolveu-se visando a assegurar o "desenvolvimento econômico" e a "segurança nacional". A aprovação da Lei 5692/71 propiciou a extensão da escolaridade de 1º grau para oito anos, a generalização e o caráter compulsório do ensino profissionalizante no 2º grau. A aprovação da Reforma Universitária, através da Lei 5540/68, foi responsável pela modernização das universidades brasileiras. A ênfase nas inovações organizacionais e técnicas, representadas pela difusão do tecnicismo nos meios educacionais, buscava responder aos anseios de racionalidade, eficiência e eficácia, pretendidos pelo governo militar. Sob grande influência da teoria do capital humano, incentivou-se a pesquisa vinculada à acumulação do capital. Houve, também, o descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, incentivando-se a expansão do setor privado de ensino.

No período de 1960 a 1980 houve uma grande expansão no número de matrículas nos diversos níveis de ensino, mas principalmente nos níveis médio e superior. Se no ensino fundamental, em 1960, havia 8.368.285 alunos, em 1980, já alcançava 22.598.254 alunos. No ensino médio, em 1960, havia 267.144 alunos. Em 1980, já possuía 2.819.182 alunos. Por sua vez, foi no ensino superior que se observou a maior expansão. Em 1960, possuía 100.338

alunos matriculados. Em 1980, este número já tinha alcançado 1.377.286 alunos (FIBGE, 1983).

Entretanto, o crescimento nas matrículas foi acompanhado de problemas qualitativos. Entre 1979 a 1985, as taxas médias de evasão e repetência cresceram, respectivamente, 24% e 14% (FIBGE, 1983). Neste sentido, o aumento da oferta de vagas na escolas públicas se revestiu de um caráter meramente quantitativo.

Vários estudos demonstram que a política educacional, adotada neste período, privilegiou a esfera privada do ensino, desobrigando-se do financiamento do ensino médio e superior públicos. Isto foi evidenciado na Constituição de 1967, através da desvinculação da porcentagem de verbas destinadas ao ensino, no orçamento geral da União. Os gastos com educação foram insuficientes e declinaram ao longo do período. Em 1965, a União destinava 10,6% das verbas ao ensino, em 1975 este índice situava-se em 4,3%, mantendo-se no patamar médio de 5,5% até 1983 (FIBGE, 1983). Os salários e as condições de trabalho dos professores também sofreram um agudo processo de deterioração, ao longo deste período. Somente a partir de 1983, com a aprovação pelo Congresso Nacional, da Emenda João Calmon, esta tendência foi revertida. Com esta emenda, a União obrigou-se em aplicar nunca menos de 12% das receitas resultantes de impostos no ensino e os Estados e Municípios, 25%.

Vê-se, então, que o sistema regular de ensino foi marcado pelo caráter seletivo e excludente, consubstanciando-se numa das fontes de subescolarização da nossa sociedade.

No campo da educação de jovens e adultos, os governos militares empreenderam um intenso processo de repressão aos programas anteriores, os quais, por estarem vinculados a uma perspectiva de transformação social, colocavam em risco a hegemonia do sistema capitalista. Seus organizadores foram perseguidos e alguns exilados do País. Com isso, grande parte destes programas desapareceram, subsistindo apenas aqueles que modificaram suas estratégias de trabalho.

Durante os dois primeiros anos do governo militar, os trabalhos no campo da educação de jovens e adultos praticamente ficaram paralisados. Em 1966, o governo retomou a questão do analfabetismo adulto por meio da instituição da Cruzada ABC.

A Cruzada ABC - Ação Básica Cristã - iniciou seu trabalho por meio de projeto-piloto realizado durante cinco meses em Recife - PE, tendo como agências de fomento a USAID e a Fundação Agnes Erskine - instituição protestante norte - americana. Em seguida, a Cruzada ampliou seu raio de ação, atingindo os demais Estados do Nordeste, o Estado do Rio de Janeiro e da Guanabara. Nesta fase contou com recursos do MEC, da USAID, de empresas privadas e de igrejas evangélicas de países desenvolvidos.

A Cruzada ABC definia-se, ideologicamente, a favor da manutenção da ordem social. As concepções teóricas implícitas em suas atividades visavam a anular os efeitos ideológicos deixados pelos movimentos de cultura popular pré - existentes ao golpe militar. A Cruzada ABC pretendia desenvolver atividades de alfabetização, educação continuada, formação de professores e atuação comunitária, por meio da distribuição de alimentos.

Neste período, ressurgiu a idéia de analfabetismo como "mancha negra" a ser exterminada. A Cruzada incorporava em seus pressupostos a concepção do analfabeto como ser incapaz de participar ativamente do meio social, econômico e político, ou seja, como um parasita econômico que impedia o desenvolvimento do País (Paiva, 1987).

Em 1968, os Ministérios da Fazenda e do Planejamento e o Banco Central efetuaram cortes nos recursos financeiros da Cruzada devido a suspeitas de corrupção no destino das verbas. A Cruzada passou a receber críticas dos técnicos nacionais no tocante ao seu caráter assistencialista, consubstanciado na distribuição quinzenal de alimentos. O material didático utilizado foi considerado inadequado à realidade e às condições de vida da população, contestando-se, também, a estratégia extensiva meramente alfabetizadora. Outra crítica refere-se ao caráter proselitista (religioso e político) desenvolvido por meio da propagação dos valores norte-americanos e protestantes (Paiva, 1987).

Para os técnicos nacionais, a direção da Cruzada desconhecia a experiência brasileira no campo da educação de adultos, "*sendo pouca habilitada no terreno que pretendia atuar*". Além disso, a Cruzada "*reiterava a cada instante ser a 'única entidade qualificada no país para as tarefas da educação de adultos' ou que este era um 'campo inteiramente novo no país'*" (Paiva, 1987, p. 278). Desta forma, ignorava a experiência nacional, recusando-se a aprender com os técnicos brasileiros. Em face das dificuldades financeiras, a Cruzada extinguiu-se progressivamente, entre 1970 a 1971. O seu fim coincidiu com a emergência de um novo programa de educação de massas: o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral.

2.4.1 - O Mobral

O Mobral foi criado em dezembro de 67, decorrente da mobilização em torno da educação de adultos e das atividades de um grupo interministerial que discutia formas de financiamento de programas de alfabetização. Este grupo estabeleceu que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra. Além disso, atribuiu ao MEC a responsabilidade pelo combate ao analfabetismo adulto e oferta de educação funcional e continuada, sendo estas últimas prioritárias. O plano inicial pretendia extinguir o analfabetismo até 1975, atingindo 11.400.000 analfabetos nos anos de 1968 a 1971 (Paiva, 1987).

Durante o período de 1967 a 1969, o Mobral, sob a direção do Departamento Nacional da Educação - DNE do MEC, estava em fase de estruturação. Nestes primeiros anos, atuou, de forma indireta, por meio de convênios firmados com instituições públicas e privadas, desenvolvendo atividades de alfabetização, juntamente com programas voltados para saúde, trabalho, civismo, recreação etc. A partir de 1969, o MOBREAL desvinculou-se do DNE, dando início a uma campanha de massa, com dimensões nacionais. Neste período, sob a direção do economista Mário Henrique Simonsen, passou por importantes modificações. Foram criados mecanismos de financiamento, que asseguraram ao Programa recursos amplos, de caráter extra-orçamentários, como a opção voluntária de 1% do imposto devido pelas empresas, complementada com 24% da receita líquida advinda da Loteria Esportiva (Haddad, 1991).

Segundo Haddad, a partir deste momento o Mobral assumiu três características básicas. A primeira característica era o seu paralelismo, em

relação aos demais programas. Em termos institucionais o Mobral não estava vinculado ao Ministério da Educação, o que lhe permitia uma atuação autônoma em relação aos Estados e Municípios. Além disso, utilizava-se de recursos financeiros provenientes de verbas extra-orçamentárias. A segunda característica era a descentralização, assegurada pela existência de Comissões Municipais responsáveis pela execução do programa. Estas comissões implantaram uma estrutura de atendimento nas diversas comunidades, possibilitando a todos os municípios do País a existência de classes de alfabetização. A terceira característica do Programa era a centralização, garantida pela Gerência Pedagógica do Mobral Central. A estrutura centralizada e vertical emanava as ordens da estrutura central para os diversos municípios do País. Os coordenadores estaduais e regionais faziam a mediação entre o Mobral Central e as Comissões Municipais. Esta centralização administrativa propiciou ao Mobral uma relativa autonomia pedagógica, o que pôde ser constatado pelos programas uniformes de alfabetização, implantados em todo território nacional (Haddad,1991).

Para o autor, estas características possibilitaram a criação de uma estrutura adequada aos objetivos políticos pretendidos pela campanha de massa. Assim,

"descentralização com uma base conservadora para garantir o caráter amplo, centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores, paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia" (Haddad,1991, p. 86-87).

Nesta linha metodológica, o Mobral implantou inicialmente o Programa de Alfabetização Funcional - PAF - e o Programa de Educação Integrada - PEI. O primeiro visava à alfabetização imediata dos alunos, enquanto o

segundo, numa versão compactada do ensino primário, dava prosseguimento à etapa de alfabetização. Posteriormente, foram criados outros programas e assinados novos convênios, além dos assinados com as Comissões Municipais e Secretarias de Educação. Assim, firmou-se convênios com instituições como a Cruzada Evangélica de Alfabetização, o MEB, o SENAI, o SENAC, a Fundação Padre Anchieta, etc (Haddad,1991).

Em 1973, o PEI passou a ter equivalência com o curso primário, expedindo certificados, referendados por Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, no ano posterior. Em 1976, devido à possibilidade de serem firmados convênios com escolas particulares, este referendo foi dispensado (Haddad,1991). Para o autor, este fato conferiu ao Mobral uma progressiva autonomização em relação às Secretarias de Educação, aprofundando sua independência diante do sistema regular de ensino.

O Mobral visava a assegurar a legitimidade do Regime Militar. Criado dentro dos princípios da racionalidade tecnocrática, constituía-se num dos projetos de impacto dos governos militares. Em meio ao grande alarido ufanista do chamado milagre brasileiro, pretendia-se erradicar o analfabetismo do País em apenas dez anos, ensinando a ler a todos os 18,2 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que haviam perdido a chance de freqüentar a escola na idade apropriada.

Na realidade, a educação de adultos passou a ser um dos instrumentos ideológicos da Ditadura Militar. Para Cunha (1975), os objetivos do Mobral estavam ligados à modernização dos hábitos de consumo, ampliação do mercado consumidor e aumento do lucro das empresas à medida que oferecia uma qualificação funcional dos indivíduos para que se

inserissem no mercado de trabalho capitalista. Além disso, se constituía em instrumento de propaganda ideológica. Por seu intermédio eram veiculadas as mensagens que ressaltavam o nacionalismo e a noção de uma nação grandiosa e harmoniosa. Vê-se, então, que a ação do Mobral ia muito além de *alfabetizar*, representando um dos tentáculos da ditadura.

Analisando a estrutura do Mobral hoje, podemos verificar que o mesmo não podia ou não tinha condições de "erradicar" o analfabetismo no Brasil. Em primeiro lugar, o Mobral possuía um corpo docente desqualificado, em virtude de contratar monitores leigos, ou seja, sem formação específica na área. Além do mais, a rapidez dos cursos oferecidos pelo Mobral prejudicava a própria alfabetização. A esse respeito, Haddad adverte:

O curso era aligeirado, sem fundamentação pedagógica, revestido de discurso preconceituoso em relação ao aluno alfabetizando. Os recursos eram aplicados em materiais que se legitimavam mais por sua qualidade gráfica do que por seu conteúdo. O seu planejamento era muito mais de caráter estratégico-político do que educacional (HADDAD, 1991:88).

Embora o Mobral tenha divulgado estatísticas sobre a crescente queda do analfabetismo no País, na verdade, constatou-se o contrário no Censo, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 1980. Neste Censo, o número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais situava-se na faixa de 18.716.847 pessoas, correspondendo a 25,5% do total da população. Existia, pois, uma contradição marcante entre os dados apresentados pelo Mobral, situados na faixa de 9,5%, e este órgão (Paiva apud Haddad, 1991).

Levando-se em conta as condições precárias, nas quais o ensino era efetivado, este Programa "acabou por se constituir em uma seqüência de

desacertos, ganhando relevância pelo seu papel político de legitimador do regime autoritário do que pelo seu papel como órgão educacional" (Haddad,1991:345). Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo que dava continuidade ao processo de democratização educacional, atuava como elemento de coesão entre as classes sociais, amenizando as tensões e colocando-se numa oposição frontal aos movimentos de educação popular anteriores a 1964 (Haddad,1991).

2.4.2 - O ensino supletivo

Dando continuidade a este processo, durante o regime militar, foi criada uma legislação específica que, pela primeira vez na nossa história, organizou a educação de jovens e adultos em capítulo próprio por meio do Ensino Supletivo. Esta modalidade de ensino foi regulamentada pelo Parecer do CFE 699/72 e pela Lei 5692/71. De acordo com o Parecer 699/72 eram atribuídas quatro funções básicas ao Ensino Supletivo: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação.

A suplência buscava *suprir a escolarização regular para os adultos e adolescentes que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria*, envolvendo educação geral ou a habilitação profissional. Ela abrangia cursos com estrutura e duração apropriadas à clientela e exames para aferição da aprendizagem fora ou no processo de educação escolar.

O suprimento visava a *"proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte"*. Esta função era a que mais se aproximava do conceito de educação permanente. Nas palavras do então

relator do Parecer 699/71, Valnir Chagas, "*Conhecido e cada vez mais reclamado sob as denominações como as de 'reciclagem' 'educação permanente' (...) o suprimto atende a um imperativo que se torna premente no mundo moderno*". Para o relator, "*A repetida volta à escola*" propiciaria a atualização em um mundo que está em constante transformação.

A aprendizagem fornecia "*a 'formação metódica no trabalho' a cargo de empresas ou de instituições por estas criadas*". Esta função ficou a cargo do SENAI e SENAC, podendo ser ofertada a alunos com mais de 14 anos e menos de 18 anos. Por último, a função de qualificação atendia ao objetivo de formação de recursos humanos para o trabalho, não estando voltada para a educação geral.

No que tange ao atendimento do Ensino supletivo, foram criadas três modalidades: a) os cursos livres, sujeitos à observância de normas gerais fixadas pelo Conselho Estadual de Educação; b) cursos com exame no processo, que expediam diplomas reconhecidos pelo sistema, válido nas funções de qualificação e aprendizagem; c) exames, independente do processo de ensino, não unificados pelo respectivo sistema, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação indicar as escolas, nas quais seriam realizados.

Todas as modalidades estavam submetidas à observância das normas fixadas pelo Conselho de Educação dos respectivos Estados. Entretanto, havia uma gradação no controle. Enquanto os cursos livres eram isentos dos Regimentos e planos dos Conselhos, a fiscalização mais intensa do Poder Público ocorria nos cursos com exames no processo. O controle exercido nos

exames realizados, independente do processo, conferia aos cursos livres e preparatórios um maior grau de liberdade perante o sistema.

Assim, o Ensino Supletivo englobava tanto a educação geral quanto o ensino profissionalizante, podendo ser implementado em cursos acelerados, ensino individualizado e educação a distância, incluindo exames de verificação de conhecimentos fora ou no processo. Realizando uma análise crítica do Parecer 699/72, Sérgio Haddad (1991) pondera que a ênfase no aspecto profissionalizante objetivava, na verdade, evitar a pressão pelo ensino superior. O caráter de terminalidade profissional, presente nos cursos e exames de qualificação profissional, impedia, na prática, o prosseguimento de estudos superiores, para quem o desejasse. Para Haddad (1991, p. 101) esta "escola de futuro" encontrava-se "voltada aos interesses modernizantes de uma sociedade que se desenvolvia (...) não aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular.

A educação de jovens e adultos foi concebida como uma questão de número, ou seja, voltada à massificação e racionalização dos meios. Como assinala Haddad (1991, p. 102), este ensino "*propunha uma solução técnica, deslocando o problema político provocado pela exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade*".

Em relação ao desempenho do sistema, pesquisas realizadas constataram que no período de 1975/1985 o total de concluintes dos exames supletivos de 1º grau equivalia a apenas 2,4% do total de concluintes do ensino regular (Fogaça, 1990, p. 254). Vê-se, assim, que as estatísticas relativas ao ensino supletivo são pouco significativas. Conforme assinala Di

Pierro

Ao longo de 21 anos de existência legal, o ensino supletivo decaiu três degraus no organograma do MEC. Cada um desses degraus representa não só a perda de técnicos e prestígio mas, principalmente, a redução da autonomia político-financeira e da capacidade de coordenação das políticas e ações das redes estaduais e municipais de ensino. A descontinuidade administrativa e a inconstância das políticas na esfera federal não demorou a se fazer sentir nos estados e municípios (1992, p. 24).

Em face dessa realidade, torna-se claro que a educação de jovens e adultos não tem sido prioridade da política educacional. Embora o ensino supletivo tenha alcançado uma implantação efetiva em todo o território nacional, diversificando a oferta de escolarização destinada a jovens e adultos, constata-se ainda uma insuficiência no que tange à cobertura escolar. Em análise sobre a implantação do ensino supletivo no Brasil, Haddad (1991, p. 176 -7) afirma que este ensino

não cumpriu sua função como escola, não porque era um ensino tradicional, ou porque se aproximava do Ensino Regular em sua estrutura, mas sim, por ter sido pouco ofertado, e, quando o foi, se caracterizou como de baixa qualidade ou de difícil acesso por ser uma oferta pelo ensino privado.

Para o autor, o ensino supletivo, em sua formulação inicial, propunha-se como modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Na prática, tornou-se "um marginal do sistema, sem verbas, sem apoio político, em boa parte a serviço dos interesses das empresas privadas de educação" (Haddad, 1991, p. 346). No que se refere a seu financiamento, constatou, ainda, que durante o período dos governos militares, este ensino obteve poucos recursos financeiros, prejudicando seu desenvolvimento como oferta pública e induzindo sua

privatização.

Embora no plano formal a educação de jovens e adultos tenha adquirido, pela primeira vez na nossa história, estatuto legal, diferenciando-se do ensino regular básico e secundário, a própria legislação, ao restringir o direito à escolarização apenas àqueles na idade apropriada, induziu a sua privatização. Deste modo, o setor privado passou a atuar ofertando cursos livres preparatórios para os exames supletivos e cursos com avaliação no processo, atendendo, assim, a demanda pelo ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau e o ensino de 2º grau (Haddad, 1992).

Outra modalidade de atendimento do ensino supletivo, bastante difundida durante o período militar, foi o Centro de Estudos Supletivos - CES. Tratava-se de uma forma alternativa de atendimento que complementava a atuação do Mobral, ofertando o ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau e também o 2º grau. Levantamento realizado em 1973 estimou em cerca de 21 milhões o número de pessoas, na faixa etária de 15 a 39 anos, que não haviam concluído o 1º grau. Esta parcela da população, constituída, em sua maioria, por pessoas já engajadas no mercado de trabalho, era a clientela potencial do CES (Beisiegel, 1997).

Os CES foram implantados com ajuda financeira do MEC. Todavia, coube às Secretarias Estaduais a responsabilidade pelo atendimento, além do envio periódico de informações sobre seu funcionamento, ao Ministério da Educação e Cultura. O material didático utilizado era produzido por editoras comerciais ou elaborado pelas equipes técnicas do Ensino Supletivo, que atuavam nas Secretarias Estaduais (Soares, 1995).

Em linhas gerais, o CES tinha como base teórica o tecnicismo e a teoria do capital humano. Pretendia escolarizar um grande número de pessoas, com um baixo custo operacional, atendendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigências crescentes de escolarização. Para isto, era necessário colocar a tecnologia a serviço deste ensino, através do emprego de metodologias adequadas, que atendessem aos interesses dos jovens e adultos. De um modo geral, o atendimento nos Centros ocorria mediante o ensino personalizado, através da instrução programada. Os conteúdos estavam organizados em módulos, visando ao atendimento individualizado, de acordo com as disponibilidades de cada aluno. Ao final de cada módulo, eram realizadas avaliações que encaminhavam o aluno para o módulo seguinte. A frequência era facultativa.

Neste processo, o professor era considerado um elemento de apoio, orientando as dúvidas e o desenvolvimento do trabalho. Logo, cabia ao aluno, toda a responsabilidade pelos estudos, uma vez que o vencimento das etapas, na auto-instrução, implicava esforço individual.

Devido à sua baixa produtividade, esta proposta vem sofrendo críticas por parte de diversos educadores e pesquisadores. Dentre elas, destacam-se as de carácter metodológico. Para Haddad (1991, p.192),

A "instrução programada", base de funcionamento do processo de ensino através dos módulos, mesmo quando realizada com boas condições de material escrito, pouco funciona para alunos sem uma boa formação anterior. (...) Esta não é a realidade da maioria dos alunos do ensino supletivo, e bem provavelmente dos alunos do próprio Ensino Regular (...) mesmo que o aluno chegue a uma boa compreensão do texto e não do conteúdo estudado, a pequena disponibilidade de tempo do professor e a própria característica deste atendimento acaba por não produzir a realização deste ensino. (...) além do mais, o módulo

instrucional normalmente, apresenta um conteúdo acabado, apresentado como um "pacote" a ser estudado pelo aluno.

Assim, sob o manto da democratização do ensino, o fracasso/sucesso dos alunos era individualizado, atribuindo-se esta responsabilidade à carga de esforço efetivada pelos mesmos.

Ao final de 1983, o MEC lançou o documento "Revitalização dos Centros de Ensino Supletivo", avaliando sua implantação e propondo novas alternativas para este modelo educacional, no sentido de abertura à participação da sociedade civil (Haddad,1991). Ainda neste mesmo ano, registrou-se a existência de 80 Centros distribuídos em todo o País (Beisiegel,1997).

2.5 - Os ganhos da educação de jovens e adultos no contexto de democratização da sociedade brasileira

Para compreender as mudanças operadas na educação, durante os anos 80, é preciso situá-las no contexto da redemocratização, analisando, também, os impactos da grave crise financeira instalada neste período.

Alguns autores têm argumentado que as frustrações referentes ao desempenho da denominada década perdida, no campo econômico, não podem ofuscar os ganhos obtidos no campo educacional, neste período (Saviani, 1995) tais como, a grande mobilização da sociedade civil e a organização do movimento docente, mas sobretudo pelo surgimento, a partir de 1982, de experiências significativas no âmbito de alguns Estados e

Municípios. Do ponto de vista da organização do campo educacional, esta é uma das épocas mais fecundas de nossa história.

A partir de 1983, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro tomaram posse governadores com partidos e linhas diferenciados, mas todos com uma orientação especial para a educação. As mudanças ocorridas, a partir daí, deram um novo tom à política educacional, em prol da escola pública.

Os governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, implementaram políticas educacionais que iam ao encontro das reivindicações dos movimentos sociais organizados. Assim, em Minas Gerais, houve “o Congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo”; em São Paulo, “a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular”, no Paraná, a criação de “regimentos escolares e as eleições para diretores” (Saviani, 1995, p. 55); no Rio de Janeiro, embora com controvérsias, a criação dos CIEPs.

Apesar das contradições, descontinuidade e obstáculos, vivenciados por estas experiências, tais medidas revelavam o importante papel ocupado pela escola pública, servindo como registro da efervescência deste período, devendo, portanto, ser contabilizadas como “ganhos da década perdida” (Saviani, 1995).

Constituem-se, ainda, como aspectos da grande efervescência e mobilização da sociedade brasileira, no campo educacional, a criação, neste período, das Conferências Brasileiras de Educação e de novas instituições científicas (ANPED, ANDE, CEDES), a criação de novas organizações

sindicais e novos espaços de debate, como a UNDIME e o fórum em defesa da escola pública (Frigotto, 1991). A importante participação de diversos segmentos e instituições da sociedade em torno da constituinte e do processo de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases constitui ganhos, na luta pela democratização da escola pública.

A redemocratização da sociedade brasileira trouxe mudanças significativas ao campo da educação de jovens e adultos. Durante a "Nova República", ocorreu a extinção do Mobral e em seu lugar foi criada a Fundação Educar. Esta extinção representava a ruptura com o período militar, uma vez que o Mobral era percebido como elemento indissociável das políticas adotadas neste período histórico.

Haddad e Di Pierro, em documento elaborado no ano de 1994, delineiam como ocorreu o processo de mudança do Mobral para Fundação Educar. Para estes autores:

Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do Mobral, deve-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta. Houve uma descentralização das suas atividades, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil (Haddad e Di Pierro, 1994, p. 3).

A nova fundação não possuía as funções de órgão executor de políticas e a estrutura financeira do Mobral, atuando apenas como órgão de fomento e apoio técnico às atividades desenvolvidas por prefeituras municipais e organizações da sociedade civil. Assumiu, também, um caráter descentralizado, encontrando-se submetido ao MEC, em oposição às políticas

do programa anterior. Levantamento realizado por Haddad (1991), em 1986, constatou, que na maioria dos Estados do País, a oferta de programas de alfabetização de jovens e adultos e de cursos supletivos equivalentes às séries iniciais do 1º grau, eram resultantes da atuação da Fundação Educar, em prosseguimento aos trabalhos do antigo MOBREAL.

A Fundação Educar lançou o PEB - Programa de Educação Básica - em substituição ao PAF e PEI, criados pelo Mobral. O PEB era organizado em três módulos, com cerca de 1440 horas aulas, que totalizavam dois anos de duração. O primeiro módulo correspondia à alfabetização e estava dividido em duas etapas. Caso o aluno se alfabetizasse na primeira etapa, era dispensado da segunda etapa, prosseguindo para os módulos seguintes. O segundo e terceiro módulos, com duração de um ano e meio, possuíam correspondência à educação geral oferecida nas quatro séries iniciais do 1º grau (Haddad,1991).

Segundo Haddad (1991), o atendimento implantado na maior parte do País seguiu um mesmo padrão administrativo e pedagógico. Apenas algumas experiências fugiam a este molde, valorizando os interesses da comunidade e adotando uma proposta político-pedagógica diferenciada, adaptada às características locais e ao órgão que as promovia. Assim, grande parte dos convênios eram firmados com Secretarias Municipais de Educação, seguidas por instituições da sociedade civil, que quase sempre não tinham um projeto pedagógico alternativo.

Durante o período de 1986 a 1988, observou-se uma grande mobilização nacional em torno do processo de Assembléia Constituinte. Educadores, estudantes, partidos políticos, entidades e organizações da sociedade civil organizaram-se em prol da defesa da escola pública e gratuita

para todos. A extensão do direito educacional aos jovens e adultos e sua inserção orgânica no sistema público de ensino constituía-se uma das reivindicações do movimento organizado.

Assim, a nova Constituição promulgada em 1988 trouxe importantes avanços no campo educacional e, principalmente, à educação de jovens e adultos. Devido à pressão dos movimentos sociais organizados, a Constituição, promulgada em 1988, elevou o percentual de verbas destinado à educação. De seu artigo 212, consta que a União aplicará nunca menos de 18% dos recursos provenientes da arrecadação de impostos no ensino. Os Estados e Municípios aplicarão 25% desta receita.

Neste período, inicia-se a mobilização em torno da elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diversos grupos da sociedade civil, educadores e entidades diversas organizaram-se em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública, debatendo e elaborando proposições para a nova LDB.

A nova Constituição, em seu artigo 208, estendeu a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito aos que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. O 1º e 2º parágrafos deste artigo dispõem, de forma respectiva, que *"O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo, e que o "não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, a sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente"*.

Nas disposições transitórias do artigo 60, estipulou-se o prazo de dez anos para que se concentrassem esforços na eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, aplicando-se, nesse fim, 50% dos recursos a que se refere o artigo 212 .

No conjunto, estes artigos tratam do acesso de crianças, jovens e adultos ao ensino fundamental, cabendo às autoridades competentes, zelar para o cumprimento destes direitos. Entretanto, a simples norma não é condição suficiente para que estes direitos sejam assegurados. Ou seja, a legislação, ao estender o ensino fundamental, público e gratuito aos jovens e adultos, não garante, na prática, que estes direitos sejam efetivados.

Para Beisiegel (1996, p. 15) ,

A legislação define claramente as obrigações educacionais dos poderes públicos e, por isso mesmo, legitima e reforça a luta pela efetivação dos direitos. É importante insistir neste ponto: a incorporação dos direitos à Constituição é apenas um momento inicial na luta pela efetivação dos direitos educacionais. A efetivação destes direitos continua sendo uma questão eminentemente política ou, em outras palavras, um dos desdobramentos da luta mais ampla pela expansão e consolidação dos direitos da cidadania.

Esta luta representa a afirmação dos direitos educacionais da cidadania, já garantidos constitucionalmente, embora não efetivados na prática. Uma avaliação dos anos 80 indica que, apesar da intensa mobilização na sociedade civil, os efeitos negativos da crise econômica, durante a denominada "década perdida", trouxeram impactos significativos ao campo educacional. O agravamento das desigualdades sociais, em decorrência do processo de concentração de renda, contribuiu para que tendências anteriores não fossem revertidas e, em alguns casos, até se agravassem. Assim, a redemocratização ocorreu concomitante a um processo de esvaziamento das máquinas públicas e grave crise de financiamento de algumas atividades estatais, acarretando uma perda considerável a esta área.

Este aspecto pôde ser observado nos indicadores educacionais, bem como na evolução das taxas de analfabetismo durante os anos 80. Desta

forma, a queda nas taxas de analfabetismo no período de 1980-1991 são consideradas regressivas, pois observou-se que o número de analfabetos absolutos cresceu mais do que o esperado (de 18,7 milhões em 1980, para 19,2 milhões, em 1991), sem contar que as taxas de analfabetismo tiveram uma queda pouca significativa (de 25% em 1980, para 20%, em 1991) (IBGE, 1991). Os índices de escolaridade da população, nos anos 80, revelam situação de contornos ainda mais graves. Na população de 15 anos ou mais, quase 50% da população não possuía o antigo ensino primário completo e 80% não havia concluído o 1º grau (IBGE, 1980).

Para um país com pretensões à "modernidade", chegar aos anos 90 com 20% de sua população de 15 anos ou mais de idade não dominando os rudimentos básicos de leitura e escrita, constitui, não só um indicador de seu atraso histórico e cultural, mas, sobretudo, atraso econômico, diante de uma era tecnológica e globalizante.

Esta problemática será debatida e aprofundada, no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO BRASIL

Neste capítulo, analisaremos o desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil, no interior das proposições e políticas educacionais dos anos 90, o processo de elaboração e aprovação da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacando as modificações engendradas no campo da educação de jovens e adultos. Realizaremos um balanço crítico da chamada "Década de Educação Para Todos", abordando a problemática do analfabetismo no País e sua atual configuração, bem como os desafios e perspectivas deste campo educativo no fim do século XX.

3.1 - As Reformas educacionais em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo

Durante os anos 90, predominou, no Brasil, de forma geral, uma concepção produtivista nas políticas educacionais. Esta afirmação pode ser corroborada através de análise de alguns documentos elaborados, neste período, propondo medidas educacionais nos diferentes níveis de ensino e pela presença marcante de organismos internacionais influenciando a elaboração e implementação destas políticas. A importante influência do Banco Mundial na condução das políticas educacionais dos países emergentes com ênfase na prioridade de investimento no ensino primário, ou de organismos regionais como a CEPAL, constitui uma realidade do atual cenário.

O Banco Mundial concebe a educação como instrumento fundamental

na promoção do crescimento econômico e diminuição da pobreza, através da produção de capital humano (Tommasi,1996). Este organismo desempenha um papel estratégico no *"processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural"* (Soares,1996a, p. 15). Durante os anos 80, com a crise de endividamento dos países em desenvolvimento, organismos multilaterais como o Banco Mundial e o FMI tornaram-se *"agentes centrais de gerenciamento das precárias relações de crédito internacionais"* (Soares,1996a, p. 20). No Brasil, os empréstimos deste banco ao setor educacional aumentaram consideravelmente no final dos anos 80. Assim, no período de 1987-90, representavam apenas 2% e no período 1991-94, correspondiam a 29% do total (Soares, 1996a).

A importância deste organismo internacional em países como o Brasil ocorre não apenas pelo volume de empréstimos e abrangência de sua área de atuação. Considerando que o total dos gastos do Banco representa apenas 0,5% do total dos gastos destes países em educação, o financiamento visa, sobretudo, a influenciar as políticas educacionais, propiciando mudanças nas formas de gestão e na alocação dos recursos (Tommasi,1996).

Autores como Coraggio (1996), ao realizar um estudo de como as idéias do Banco Mundial são produzidas, analisando sua validade, condições e conseqüências para o campo educacional, afirma que este utiliza a teoria econômica neoclássica como a principal metodologia na definição de políticas educativas. Esta linha metodológica está presente nas propostas educativas do banco desde os anos 70. Em linhas gerais, associa escola à empresa, concebendo os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno, como critérios fundamentais na definição de políticas.

Esta concepção visa a estabelecer *"uma correlação histórica positiva entre as taxas de crescimento econômico e certos indicadores de variação no estoque de capital humano"* (Coraggio, 1996, p. 99).

As reformas educativas empreendidas pelo Banco configuram-se em um "pacote", cujo conteúdo, de um modo geral, engloba a descentralização dos sistemas educativos; a realocação de recursos do ensino superior para o ensino básico; a abertura à iniciativa privada, em determinados níveis de ensino; a implementação de avaliação dos sistemas escolares; a introdução de mecanismos de concorrência pelos recursos públicos; a capacitação docente em serviço e no interior da escola. Nas salas de aula recomenda-se *"um tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos, maior concentração naquelas matérias que fornecem as habilidades básicas para o aprendizado futuro (...) língua, ciências (associadas à resolução de problemas), matemática"* (Coraggio, 1996, p. 101).

Entretanto, as concepções e argumentações teóricas deste organismo merecem análises cuidadosas. Um exemplo é o "Milagre Asiático", dos quais o Banco extrai algumas lições, porém, ignorando ou omitindo aspectos importantes. Neste sentido, a leitura elaborada pelo Banco Mundial, face ao "Milagre Asiático", perpassa critérios duplos que contradizem pesquisas realizadas pelo próprio Banco. Conforme Coraggio (1996),

Mencionam-se oito economias que cresceram continuamente entre 1965 e 1990: Japão, os quatro tigres (Hong Kong, República da Coreia, Cingapura e Taiwan) e três NICs (países de recente industrialização do Sul da Ásia: Indonésia, Malásia e Tailândia). Um dos fatores com os quais se estabelecem relações causais com esses resultados é a focalização dos gastos educativos nos níveis mais baixos, fornecendo primeiro educação primária universal, aumentando a seguir a oferta de educação secundária e dedicando recursos públicos à educação pós-

secundária, focalizada em habilidades técnicas ou na "importação" de serviços educativos em disciplinas sofisticada. Como resultado, conseguiram uma ampla base de capital humano orientado tecnicamente, apto para o desenvolvimento econômico rápido (Coraggio, 1996, p. 116-117).

Estas conclusões servem de fundamento para proposições de políticas, cuja ênfase é a realocação de recursos de outros níveis de ensino para a educação básica. Para Coraggio (1996), adotar tais políticas na América latina implicaria a destruição do que existe, desconsiderando, portanto, que a extensão alcançada pela escola primária já é uma das maiores do mundo. Os próprios estudos do Banco Mundial constatam que, por si só, a educação não resolve a pobreza. Esse investimento contribui para reduzir a pobreza somente em um contexto de crescimento, onde existam políticas redistributivas de renda, *"ao passo que, mesmo com crescimento, no contexto de políticas e efeitos redistributivos negativos, a educação não reduz a pobreza, nem mesmo nos países industrializados"* (Coraggio, 1996, p. 116). Neste sentido, as políticas educacionais devem ser conjugadas com mudanças na distribuição de renda e da riqueza, principalmente nos países da América Latina.

A prioridade posta na educação básica, em detrimento dos demais níveis de ensino, evidencia a ausência de visão sistêmica compartilhada pelo banco, desconsiderando, portanto, *"a inter-relação e a sinergia entre os diferentes níveis do sistema"*. Mesmo numa *"perspectiva apenas setorial, um bom ensino secundário e uma boa universidade são (...) condição de qualidade da própria educação básica"* (Torres, 1996, p. 181). Considerando a ótica global do desenvolvimento desses países, Torres (1996) adverte que

descuidar ou postergar hoje o desenvolvimento e a melhoria dos níveis educacionais superiores, a formação de professores e técnicos competentes, o desenvolvimento

da pesquisa e da tecnologia equivale a condená-los ao subdesenvolvimento e dependência para sempre (Torres, 1996, p. 181).

Além disso, extrair lições do "Milagre Asiático", desvinculando-o das condições socioculturais e históricas, elevando-o como modelo a ser aplicado e seguido pelos países emergentes, é conceber a educação como um fenômeno a-histórico, desprovido de condicionantes sociais e políticos, o que evidencia uma fragilidade nos fundamentos das propostas deste Banco.

Por sua vez, a CEPAL tem exercido influência por meio da produção de estudos e propostas direcionados à área educacional. Dentre estes, destaca-se o documento "Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con Equidad (1992). Derivado de um documento anterior denominado "Transformación productiva con Equidad", que tem como idéias centrais a noção de que a incorporação e difusão deliberada do progresso técnico constitui pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democracia política e uma crescente equidade social.

Considera como fatores que intervêm no progresso técnico o fortalecimento da base empresarial, da infra-estrutura tecnológica, da crescente abertura à economia internacional e, sobretudo, a formação de recursos humanos, aliado a um conjunto de incentivos e mecanismos que favoreçam o acesso e geração de novos conhecimentos.

O documento Educación y Conocimiento afirma que nos países desenvolvidos e nas experiências exitosas da industrialização tardia há um claro reconhecimento do caráter central da educação e da produção de conhecimentos no desenvolvimento econômico. Desta forma, a difusão de valores, a dimensão ética e os comportamentos próprios da moderna

cidadania, assim como a geração de capacidades e destrezas indispensáveis para a competitividade internacional, têm na educação e na produção de conhecimentos uma centralidade decisiva. Assim, a reforma no sistema produtivo e escolar são elementos essenciais para o enfrentamento de dois desafios, um no plano interno: a cidadania; outro, no plano externo: a competitividade.

No tocante ao diagnóstico da situação regional, o documento da CEPAL afirma que nossos sistemas educacionais tiveram uma notável expansão quantitativa; entretanto, há insuficiências no que tange aos resultados qualitativos. A rigidez institucional e burocratização das estruturas escolares são aspectos a serem superados visando a obter um sistema eficiente e equitativo. O documento elaborado pela CEPAL possui como eixo a cidadania e a competitividade, adotando como critérios inspiradores as políticas de equidade e desempenho. Possui como linhas mestras a reforma institucional, a integração nacional e a descentralização.

Neste aspecto, evidencia-se na análise deste documento a presença de uma "retomada" do conceito de capital humano, ao relacionar diretamente educação e produção de conhecimentos a desenvolvimento econômico. Warde (1992), por sua vez, assinala que este documento suscita interpretações bastante divergentes, uma vez que *"nele tanto podem ser identificadas características que o colocam nos marcos neoliberais e monetaristas do Banco Mundial, como ideais e valores sociais colhidos no celeiro ideológico da humanidade"* (Warde, 1992, p. 16).

Durante os anos 80 e 90, a perspectiva da equidade e da eficiência constituiu-se numa prática comum dos governos dos países em

desenvolvimento. No Brasil, este movimento ganha força no final dos anos 80, consolidando-se durante os anos 90. As políticas educacionais postas em prática associavam racionalidade financeira, descentralização e eficiência. A nova LDB e a emenda constitucional 14/96 constituem instrumentos destas políticas, viabilizando as estratégias de descentralização, racionalização e focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental, alijando outros níveis e modalidades de ensino.

Neste cenário, a EJA, desde o início dos anos 90, nos diferentes governos, vem passando por um processo de deterioração. A Constituição de 1988 trouxe importantes avanços ao campo educacional, incorporando em seus princípios a extensão do direito à educação, àqueles que não a tiveram na idade apropriada. Entretanto, a partir dos anos 90, a educação de jovens e adultos, gradativamente, perde força como política pública, diminuindo a sua participação nas ações governamentais.

Este processo de deterioração foi iniciado durante o governo Collor e acentuou-se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Inicialmente, esta desqualificação ocorreu no âmbito das idéias, associando-se a EJA a algo improdutivo, que custa caro e dá poucos resultados. Posteriormente, no âmbito legislativo, as políticas de universalização do direito à educação pública foram substituídas por políticas que focalizam o atendimento às crianças e jovens em idade apropriada, excluindo os jovens e adultos subescolarizados do direito à educação gratuita e obrigatória. Essa política, baseada na relação custo-benefício, concebe a educação de crianças e adultos como áreas mutuamente excludentes, sendo necessário investir na primeira, em detrimento da última. A seguir, detalharemos esse processo nos diferentes governos da República,

durante os anos 90.

3.2 - Os (des)caminhos da educação de jovens e adultos nos anos 90: de política pública à filantropia.

Inaugurada com o lema "Brasil Novo", a posse de Fernando Collor de Mello, em março de 1990, é marco para a retomada do produtivismo nas políticas educacionais. Evidencia-se, a partir deste governo, uma *"prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional"* (Saviani, 1998, p. 124).

Durante o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, em novembro de 1991, o próprio presidente da República apontava a *"necessidade de uma revolução educacional"*, que permitisse ao País atingir elevados níveis de produtividade (Costa, 1995).

Numa análise do primeiro ano da política educacional deste governo, Xavier e Silva (1992) constataram que, contrariamente a este discurso, a prioridade das questões econômicas, tais como o controle da inflação, ocasionou a efetivação de um conjunto de medidas que refletiram no aparelho governamental, acarretando certa paralisia em algumas áreas da esfera federal. Adotando como "slogan" a modernização, esse governo assumiu a postura neoliberal de desobrigação do Estado nas áreas produtivas, desregulamentação da economia, atribuindo ao mercado a tarefa de alocação eficiente dos recursos (Xavier e Silva, 1992).

No interior do discurso da modernidade, a política educacional foi marcada pelo insucesso. Para Xavier e Silva (1992), contribuíram neste processo, além do despreparo do titular do Ministério da Educação, dois outros

fatores: a implantação equivocada de uma reforma administrativa que pretendia modernizar o aparelho estatal e o reaparecimento, em níveis jamais vistos, das práticas clientelistas de distribuição de cargos e recursos federais para a educação.

Numa análise dos principais documentos deste governo, estes autores destacam como objetivos: a equidade, a eficiência e qualidade na educação, ao lado de quatro vetores de atuação: "*gestão dos sistemas, escola, avaliação e correção de desigualdade*" (Xavier e Silva, 1992, p. 85). Entretanto, pontuam que as políticas educacionais deste período, formuladas em diferentes ministérios, além de carecer de clareza quanto aos objetivos propostos, inviabilizaram-se devido às práticas clientelistas. As preocupações reais do Ministério da Educação, evidenciadas no dia-a-dia, giraram em torno da questão das mensalidades escolares, da promoção de eventos ligados à erradicação do analfabetismo e disputas com as universidades. Medidas polêmicas, como a construção dos CIACs, ao lado da elaboração de planos com grande presença na mídia, como o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), constituem-se nas principais ações efetivas deste governo (Xavier e Silva, 1992).

Como já afirmamos, a partir deste governo, desencadeou-se um processo de desqualificação no âmbito das políticas de educação de jovens e adultos. Embora 1990 tenha sido declarado, pela ONU, o Ano Internacional da Alfabetização, e que tenha ocorrido a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, aprovando-se a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e o Plano Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, do qual o Brasil foi signatário, na prática, não houve esforços reais para que os

compromissos assumidos fossem cumpridos. Observou-se o afastamento do poder público na elaboração e implantação de políticas de EJA. A União retirou-se de seu papel indutor, repassando tal responsabilidade aos Estados e, principalmente, aos Municípios, à iniciativa privada e à sociedade civil.

Esta desobrigação governamental consubstanciou-se, inicialmente, com a extinção da Fundação Educar, através da medida provisória 251, editada em 15 de março de 1990. Nesse mesmo ano, foram lançadas as bases do PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Diversos encontros, debates, congressos e seminários foram realizados no Brasil, no intuito de discutir proposições voltadas para a erradicação do analfabetismo. O PNAC visava promover a alfabetização, mediante envolvimento e mobilização de comissões municipais, estaduais e nacionais e de setores da sociedade civil. Entretanto, enquanto esta mobilização se processava, o que predominou foi a prática de critérios clientelistas no repasse de recursos do governo federal, ocorrendo uma ausência de controle no que tange a volume de recursos, número de projetos e a quem se destinavam (Haddad, 1994).

Para Haddad (1994), o PNAC constituía-se numa resposta tosca às atividades do ano internacional da alfabetização. Embora tenha sido apresentado com grande pompa publicitária, sua existência teve vida efêmera, encerrando suas atividades no ano seguinte, demonstrando o descompromisso dos gestores da educação, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos.

Com o processo de impeachment do Presidente da República, as atividades do PNAC foram paralisadas. Em agosto de 1991, o físico e ex-reitor da USP, José Goldemberg, assumiu o Ministério da Educação. Desde o início

de sua gestão, durante o governo Collor, José Goldemberg demonstrou um notório descompromisso com os direitos educacionais dos jovens e adultos subescolarizados.

O então ministro da educação, em entrevista concedida ao Jornal do Comércio, afirmou o seguinte:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Goldemberg, apud Beisiegel, 1997, p. 240).

Esta posição foi defendida, em outros momentos, por educadores com notável influência nos organismos internacionais:

Isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais, como em Israel, que não podem ser reproduzidas no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar (Castro, C. M. apud Beisiegel, 1997, p. 241).

Esta postura política não foi tão explícita nas outras gestões do Ministério da Educação. Porém, os sucessores de Goldemberg não conseguiram e nem encaminharam a sistematização de políticas educacionais que viessem a resolver, ou pelo menos minimizar, o atual quadro da educação de jovens e adultos. A EJA continuou excluída das discussões que são levadas avante pelo Ministério da Educação. As políticas do Ministério levam

em consideração, basicamente, análises de custo-benefício, isto é, a conjuntura neoliberal tornou imperiosa a ação governamental no sentido de se formarem indivíduos que estejam em sincronia com as exigências econômicas da economia globalizada. Nesse sentido, o próprio Banco Mundial desaconselha aos "países emergentes" investirem em áreas que não possibilitem retorno econômico, dentre as quais está a educação de jovens e adultos ¹⁵. Beisiegel contrapõe o argumento:

a referência para a avaliação da validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia. Esta referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Obviamente, a participação plena do adulto na vida social de sua comunidade abrange questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia. Mas enquanto dimensões nas quais se expressam expectativas e necessidades de participação na vida coletiva (Beisiegel, 1996, p. 9 - 10).

Desta maneira, a oposição da educação de jovens e adultos à educação de crianças não se sustenta, uma vez que a prioridade da educação de crianças e adolescentes não deveria implicar a recusa da validade do esforço da educação de jovens e adultos semi-escolarizados. O que está em jogo é a imposição e implementação de um modelo de educação excludente que objetiva, principalmente, a adequação da mão-de-obra para um mercado competitivo e globalizado, secundarizando, assim, a dimensão de cidadania inerente à educação escolar. Avaliando as condições e possibilidades objetivas do sistema educacional brasileiro, Beisiegel pondera que:

¹⁵ Para maior aprofundamento nestas políticas que estão sendo concebidas e implementadas no Brasil e nos "países em desenvolvimento", consultar Tommasi et ali (1996).

difícilmente se questionaria a absoluta priorização da escolaridade de 1º grau para a população em idade própria. Seria aceitável também a extensão da prioridade aos jovens precocemente excluídos da escolaridade "regular". Mas, uma eventual fixação de prioridades nunca poderia ser entendida como aceitação do abandono pelos poderes públicos, de suas responsabilidades educacionais nas outras áreas do ensino fundamental (Beisiegel, 1996:14).

Entretanto, a desresponsabilização dos poderes públicos, no tocante à educação de jovens e adultos subescolarizados, tem permeado as políticas educacionais dos diferentes governos dos anos 90.

Com o Impeachment do Presidente Collor, o seu vice, Itamar Franco, assumiu a Presidência da República, ao final de 1992. O período no qual Itamar Franco esteve à frente da Presidência da República caracterizou-se pela continuidade das práticas do governo anterior, no que tange à abertura econômica, à redução dos gastos públicos, às privatizações e à ampliação de acordos da dívida externa, acarretando graves prejuízos sociais à população. De um modo geral, a adoção de um discurso social-democrata foi de encontro à prática neoliberal de reestruturação do Estado, recuperando sua capacidade de investimento, por meio do saneamento. As diversas pressões no sentido de se efetivarem ajustes estruturais consubstanciaram-se na implementação de reformas, visando à estabilização econômica, à redução estatal e ao aumento da competitividade. Destacam-se, neste contexto, a criação do Plano Real, cuja ênfase no combate à inflação e na estabilidade monetária funcionou como "moeda" durante as eleições de 1994, levando à Presidência da República um dos principais mentores do Plano e Ministro da Fazenda do Governo Itamar, o senador Fernando Henrique Cardoso.

Destacou-se neste período a criação do "Plano Decenal de Educação

Para Todos" (Brasil,1993), cuja elaboração, coordenada pelo MEC, ensejou diversas discussões e debates em âmbito nacional. Este plano constituía-se em desdobramentos dos compromissos assumidos internacionalmente, durante a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, dos quais o Brasil foi signatário. De um modo geral, o Plano diferenciava-se dos anteriores, pelo fato de ater-se ao ensino fundamental, apresentando um diagnóstico da situação e perspectivas deste nível de ensino, os obstáculos, as metas e principais estratégias para a universalização da educação básica e erradicação do analfabetismo no País, designando, também, as medidas e instrumentos para sua implementação.

Neste governo houve o reconhecimento da mobilização, realizada por setores oficiais e da sociedade civil que atuavam na EJA, configurando-se nas discussões que precederam a elaboração do Plano Decenal de Educação, como também no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este esforço consubstanciou-se na produção de documentos, que compreendiam a EJA como direito social, a ser efetivado (BRASIL, 1994b).

O Plano Decenal de Educação incorporava os princípios estabelecidos na Conferência Mundial, realizada em Jomtiem, compreendendo a educação fundamental, de forma ampla, devendo ser estendida a todos, inclusive, aos que a ela não tiveram acesso na idade apropriada. Assim, o Plano contemplava, em seus objetivos gerais, a satisfação das necessidades básicas de crianças, jovens e adultos, por meio do desenvolvimento de competências fundamentais, necessárias à participação na vida econômica, social, política, produtiva e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.

Em suas metas globais, o Plano pretendia *"ampliar o atendimento de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados"* (Brasil, 1993, p. 42). Analisando as metas presentes no Plano, Di Pierro (1992, p. 27) afirmou que *"atender em dez anos a 8,3 milhões de novos educandos pode parecer pouco diante do contingente total de analfabetos e jovens com pouca escolaridade, mas é tarefa de grande monta"*.

A sistematização da educação continuada da EJA aparecia contemplada nas "Linhas de Ação Estratégica" do Plano, onde se afirmava a necessidade de realizar *"articulação entre as administrações estaduais e municipais de ensino, instituições especializadas de formação profissional e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistemas descentralizados, com elevada flexibilidade e versatilidade"* (Brasil, 1993, p. 49).

Para Di Pierro (1992), esta diretriz, apresentada de forma genérica, parece adequada, mas, na prática, surgem dúvidas, no que tange às origens dos recursos materiais e financeiros, a responsabilidade de cada instância, bem como os mecanismos de gestão democrática resultantes desta articulação. Para a autora, o papel do MEC nestas articulações e a forma como os recursos, captados internacionalmente, chegariam aos níveis locais e regionais, também encontravam-se indefinidos.

Visando a contemplar a heterogeneidade intrínseca à clientela jovem e adulta, o Plano propunha a *"alternância entre atendimento presencial - em tempos e locais determinados, especialmente nos de trabalho ou próximos a ele - e atendimento a distância"* (Brasil, 1993, p. 49).

Quanto a esta última recomendação, Di Pierro (1992) afirma que a experiência e as pesquisas nacionais, referentes aos programas teleducativos, voltados à educação básica de jovens e adultos, constataam o descuido dos meios de recepção organizada e controlada. Na atualidade, os grupos empresariais de comunicação, utilizando, em sua maioria, recursos públicos, são os principais responsáveis pela produção de programas teleducativos, em grande parte, emitidos em horários inadequados à realidade do trabalhador. Cabe, aos sistemas estaduais e municipais de ensino, o ônus pela instalação e manutenção dos telepostos, bem como a remuneração dos monitores. Além disso, a teleducação é para estes grandes grupos empresariais uma importante fonte de lucro, uma vez que a venda de apostilas e pacotes instrucionais constitui um dos principais mercados da indústria editorial.

Educadores diversos têm afirmado que as proposições contidas neste Plano não se concretizaram nos governos subsequentes. Para Saviani (1998, p. 80), o Plano foi *"formulado mais em função do objetivo pragmático de atender às condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial"*.

Desta forma, as discussões ensejadas pelo mesmo não foram suficientes para reunir esforços oriundos dos setores governamentais e da sociedade civil, visando a amenizar e buscar soluções para problemas históricos, os quais a escola brasileira ainda enfrenta neste fim de século.

No tocante aos efeitos de uma política educacional, importantes estudiosos afirmam que necessitam, no mínimo, de uma geração para serem avaliados (Cunha, 1995). Outros consideram "apressadas" e incoerentes as avaliações realizadas por um conjunto de autores, que constataam a

emergência de uma proposta educacional de cunho neoliberal e neoconservador no País, concebendo tais discussões como um *imbróglio* (Nosella, 1998). Entretanto, é inegável o fato de que a racionalidade econômica e a "teologia" do livre mercado ocuparam uma posição hegemônica na agenda do governo de Fernando Henrique Cardoso.

As políticas adotadas neste governo vão ao encontro das tendências mundiais de globalização que subordinam as políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas educacionais, à lógica das exigências do mercado internacional. O predomínio das questões econômicas sobre as questões sociais, a primazia posta na estabilidade monetária, na ampliação das privatizações e no processo de abertura econômica, contribuem para o acirramento dos processos de exclusão econômica e social, aumentando as desigualdades e as distâncias sociais. Assim, o aumento do desemprego, a precarização e flexibilização das relações de trabalho, o corte de gastos públicos na área social evidenciam a restrição ao acesso de direitos universais, relacionados à cidadania moderna.

Paradoxalmente, a importante centralidade conferida à educação no desenvolvimento socioeconômico do País, nos últimos anos, veio acompanhada de uma crescente desobrigação governamental face às políticas educacionais voltadas para a EJA. Todavia, o discurso veiculado na grande imprensa afirma que está se gestando uma verdadeira "revolução educacional", na qual a valorização do magistério, a qualidade no ensino, a descentralização, a participação social, a capacitação dos docentes, a avaliação do desempenho dos diversos níveis de ensino constituem ações principais.

As deficiências no sistema educacional são atribuídas, dentre outras

causas, à má gestão dos recursos, à centralização e ineficiência do sistema. Assim, com base no diagnóstico da realidade educacional brasileira (altas taxas de repetência, evasão, baixa qualidade do ensino, professores despreparados, etc.) estão sendo elaboradas e implementadas políticas que, no plano formal, preconizam a eficiência, a qualidade e a equidade. As ações, programas e projetos desenvolvidos, de um modo geral, seguem as diretrizes formuladas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, o BIRD, o PNUD e a UNESCO, os quais têm investido "esforços" para que a educação se torne compatível às demandas requeridas por um novo paradigma produtivo de base tecnológica. Estas políticas educativas têm se materializado no Brasil e no continente latino-americano, sob os princípios das políticas neoliberal e neoconservadora em educação, consubstanciando-se em práticas e discursos que vinculam a educação escolar às exigências do mercado internacional.

Exemplos visíveis de ações e políticas implementadas por esta gestão são: a aprovação da nova LDB (Lei 9394/96); a focalização dos gastos no ensino fundamental, prevista na emenda 14/96; a progressiva diminuição de recursos para o ensino superior; a implantação de um sistema nacional de avaliação; a elaboração e implementação de Parâmetros Curriculares Nacionais; a criação de programas de capacitação docente à distância, como o TV Escola; o ProQualidade; o ProFormação; a manutenção da política de distribuição de livros didáticos; a criação de programas com características focalizadoras, como a Alfabetização Solidária; etc. Componente fundamental neste processo é a descentralização administrativa e financeira que, no caso brasileiro, tem se caracterizado pela municipalização do ensino fundamental.

A União, ao mesmo tempo que empreende políticas de

descentralização, repassando tais responsabilidades administrativas e financeiras aos Estados, Municípios, à sociedade civil ou a instituições patronais, desenvolve funções centralizadoras, mediante o estabelecimento de padrões nacionais de ensino, materializado em avaliações que abrangem os diversos níveis do sistema (Sistema de Avaliação do Ensino Básico, Exame Nacional do Ensino Médio e Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como o "provão" do ensino superior), e da elaboração de documentos que norteiam o processo de ensino, cujo exemplo mais evidente são os Parâmetros Curriculares Nacionais, destinados à educação infantil e ao ensino fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o ensino médio e superior. Outro aspecto refere-se ao discurso da democratização da educação que, em linhas gerais, conclama a participação social da comunidade, da sociedade civil e de empresas no envolvimento da gestão da escola, contribuindo, assim, com a democratização e melhoria da qualidade do ensino. A campanha publicitária "Acorda Brasil", empreendida pelo MEC, constitui-se em exemplo notório desta tendência, uma vez que

apela a empresas e aos cidadãos, individualmente, que doem livros, jornais, revistas, máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, computadores, impressoras, equipamentos de esporte e realizem gratuitamente palestras, seminários, cursos de atualização, trabalho administrativo na escola e aulas de reforço (Saviani, 1998, p. 84).

Em linhas gerais, a política educacional é norteada pela racionalização dos gastos públicos e o aumento da eficiência interna do sistema, mediante a ampliação da cobertura escolar, a melhoria do fluxo e elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos (Silva et al., 1999). Entretanto, determinados níveis e modalidades de ensino não são considerados pela atual política, possuindo

uma participação restrita no orçamento público. A educação de jovens e adultos, por exemplo, até as discussões que marcaram a Constituição de 1988, era compreendida como um direito público subjetivo. Ao longo dos anos 90, passou por um processo de deterioração, consubstanciado no âmbito legislativo pela desuniversalização dos direitos educacionais de jovens e adultos e pela restrição do financiamento educacional. Conclamou-se a sociedade civil para assumi-la, consagrando a filantropia e a implementação de políticas de caráter compensatório nesta modalidade de ensino.

Para Saviani (1998), a atual reforma educacional implica a

compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção para Estados, Municípios, iniciativa privada e instituições filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção, e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e suplementar (Saviani, 1998, p. 84).

Utilizando dados do Ministério da Fazenda, um grupo de pesquisadores (Silva, et al., 1999) avaliou as políticas educacionais conduzidas pelo MEC, apresentando como o investimento do Governo Federal em educação tem diminuído ao longo dos últimos anos, especialmente a partir de 1998, quando se efetiva o processo de focalização dos investimentos educacionais no ensino fundamental, por meio da aprovação do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Quadro I- Evolução dos gastos realizados pela União por programas selecionados - 1995 / 1998

(valores em R\$ a preços de junho de 1998)

Programa	1995	1996	1997	1998
Educação de crianças de 0 a 6 anos de idade	64.801.862	68.888.481	70.785.584	54.702.444
Ensino Fundamental	2.816.785.407	2.868.500.575	3.261.464.432	3.318.552.025
Ensino Médio	677.840.127	544.400.441	510.699.463	483.027.733
Ensino Superior	5.531.197.214	5.013.071.608	4.789.717.264	4.344.184.604
Ensino Supletivo	15.959.556	24.356.529	27.965.766	17.492.138
Total destes programas	9.106.584.166	8.519.217.634	8.660.632.509	8.217.958.944

(Citado por Silva et al. , 1999, p. 1)

Observa-se a progressiva diminuição dos gastos públicos em educação, ao longo do período, com exceção do ensino fundamental, onde constata-se um aumento gradual nos investimentos, consequência das atuais políticas implementadas. No tocante aos gastos efetuados no ensino supletivo, de 1996 a 1997, as despesas aumentaram, em relação a 1995, respectivamente, 52,6% e 75,2%. Em 1998 as despesas do ensino supletivo tiveram um decréscimo, em relação a 1997, de 62,5%.

Dados fornecidos pelo IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, constata-se que as despesas efetuadas pelas três esferas de governo no ensino supletivo, nos anos de 1994 e 1995, representavam 0,3% do gasto total em educação. Em 1994, a participação do Governo Federal correspondia a 0,45%, enquanto os Estados e Municípios respondiam, respectivamente, com 68,94% e 30,6%. Em 1995, a participação do Governo Federal correspondia a 4,21%, enquanto os Estados e Municípios respondiam, respectivamente, com 69,62% e 26,16% (Haddad e Di Pierro, 1999). Assim, as despesas efetuadas no ensino supletivo correspondiam a uma pequena parcela do orçamento destinado à educação.

Diante deste quadro, quais as perspectivas para esta modalidade de educação, neste fim de século? Responder esta questão requer um exame das

Quais as perspectivas e desafios que a nova LDB trouxe ao campo da educação de jovens e adultos? Como o longo processo de tramitação da Lei, permeado por interesses e contradições, acabou por se refletir na nova legislação? Como a EJA é dimensionada na nova lei?

Responder a estas questões requer uma análise deste movimento, buscando compreender suas contradições, apontando as possibilidades de inserção da educação de jovens e adultos, como um direito a ser assegurado, a todos que dela necessitam.

Concomitante ao processo de aprovação da Nova LDB, tramitava no Congresso Nacional a Emenda Constitucional de n.º 14, aprovada em 12/09/96, resultando na Lei 9424/96. A aprovação desta lei, que disciplina os gastos da União, Estados e município em educação, foi o passo decisivo para que a municipalização do ensino fundamental, já prescrita na Constituição de 1988, ganhasse força, aprofundando-se.

A emenda constitucional 14/96 "*modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias*" (Brasil, 1996a). Sua regulamentação, através da Lei 9424/96, implicou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF, no âmbito de cada Estado, Município e no Distrito Federal. A implantação deste Fundo trouxe modificações ao desenvolvimento do ensino, sobretudo, porque estipula normas de financiamento para o ensino fundamental e, conseqüentemente, para outros níveis de ensino, assumidos anteriormente por Estados e Municípios.

O FUNDEF é um fundo de natureza contábil que se destina ao

¹⁷ Para um maior aprofundamento, consultar Saviani (1997) e Brzezinski (1998).

financiamento da educação do País, reunindo 15% dos impostos arrecadados por Estados e Municípios¹⁸ que são redistribuídos, conforme o número de alunos matriculados na rede pública de ensino fundamental. Os valores em cada Estado ou Município são definidos a partir dos recursos que formam o Fundo de cada Estado e do total de alunos, matriculados no ensino fundamental das redes estadual e municipal. O coeficiente utilizado na distribuição dos recursos é o custo-aluno, ou seja, o número de alunos matriculados na rede fundamental de ensino. Estima-se, assim, um valor mínimo anual por aluno. No ano de 1998 este valor esteve situado na faixa de R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais). Caso algum Estado ou Município não consiga atingir este valor mínimo, a União, mediante sua natureza supletiva, complementa esta diferença, através de repasse de recursos públicos. No que tange à valorização do magistério, consta que 60% dos recursos do Fundo devem ser destinados ao pagamento do salário de professores que estejam exercendo suas atividades no ensino fundamental.

Os recursos são distribuídos a partir do número de alunos matriculados no ensino fundamental. O Município que não atende este nível repassa os recursos a outros Municípios que o estejam oferecendo. Os Estados e Municípios perdem, assim, o controle direto sobre os recursos provenientes do Fundo.

Vê-se, então, que o cerne da atual política consiste na alocação e administração dos recursos de forma eficaz e eficiente. No entanto, a mesma não implica o aumento e previsão de novas fontes de recursos, trabalhando, apenas, com os que já se encontram vinculados (Saviani,1998). Os Estados e

¹⁸ Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI).

Municípios continuam obrigados a aplicar os 25% dos recursos constitucionais no desenvolvimento do ensino, sendo 60% destes recursos destinados compulsoriamente ao ensino fundamental.

Desta forma, evidencia-se que a prioridade do atual governo é a racionalização financeira, conseguida mediante a descentralização e institucionalização do FUNDEF. Todavia, a União mantém funções centralizadoras, através da elaboração de normas e documentos que norteiam o ensino e do controle e avaliação das políticas que estão sendo implementadas. A participação social é componente fundamental neste processo, sobretudo no que tange a custeio, manutenção e trabalho voluntário.

A presença constante de reportagens sobre este tema em importantes jornais brasileiros, demonstra a polêmica instalada nos meios educacionais com a implantação do Fundo. Municípios que vinham oferecendo um ensino cujo custo-aluno excedia o estipulado pelo Ministério ficaram receosos de perderem recursos, rebaixando o valor e, conseqüentemente, o padrão de ensino até então alcançado. Outros, que incluíam em sua cobertura, além do ensino fundamental, outros níveis de ensino, tais como educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial, etc., tiveram que diminuir o atendimento a estes níveis, ou até mesmo, excluí-los. Dados da imprensa e das Secretarias de Educação demonstram que, ao vincular-se de um ano para outro 60% dos recursos da educação para o ensino fundamental, acabou-se por tirar verbas dos demais níveis. Assim, dezenas de municípios fecharam ou diminuíram o atendimento a estes níveis (Folha de S. Paulo, 28 maio 1998, p. 13).

A aprovação da emenda 14/96 representou, no campo da EJA, a desuniversalização dos direitos educacionais, aprofundando-se a sua desqualificação, no âmbito legal, uma vez que modificou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade da educação fundamental dos que a ela não tiveram acesso em idade apropriada. Na Constituição Federal, promulgada em 1988, consta de seu artigo 208 que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Com a aprovação da emenda 14/96, este artigo foi modificado, mantendo-se a gratuidade, porém, retirando-se a obrigatoriedade. Senão, vejamos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Introduzindo-se uma mudança sutil no artigo 208, na prática da lei, o Estado desobrigou-se dos direitos educacionais de jovens e adultos trabalhadores. A aprovação desta emenda implicou, ainda, a supressão, no artigo 60, das Disposições Constitucionais Transitórias, do compromisso com a erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos. Reduziu-se o percentual de 50% para 30%, dos recursos a que se refere o artigo 212, destinados à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Com isso, a União assumiu "o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia da sua manutenção" (Saviani, 1998, p. 38).

Além disso, a emenda 14/96, que instituiu no âmbito dos Estados e Municípios o FUNDEF, ao não considerar a educação de jovens e adultos na contagem dos alunos do ensino fundamental, viabilizou sua exclusão do ensino regular. A inclusão da EJA no cômputo dos alunos do ensino fundamental foi vetada pelo próprio Presidente da República, em dezembro de 1996. As justificativas para o veto foram publicadas no Diário Oficial da União, no dia 26 de dezembro de 1996.

O presidente considerou *temerário* incorporar as matrículas do ensino supletivo no cômputo dos alunos do ensino fundamental, alegando que sua contabilização para efeito de recebimento de recursos poderia provocar, nos níveis estaduais e municipais de governo, uma corrida, para se criar cursos supletivos, com a finalidade meramente de angariar recursos, sem observar as mínimas condições pedagógicas, prejudicando, assim, a qualidade do ensino. Afirmou, ainda, que o MEC não dispunha de dados fidedignos referentes à contabilização e recenseamento dos alunos do ensino supletivo. Entretanto, amenizou o impacto da medida, afirmando que o aluno do ensino supletivo não seria considerado apenas para efeito de distribuição dos recursos; porém, seria destinatário dos benefícios oriundos do Fundo.

Alguns autores consideram que a implementação do Fundo, pode provocar disputa entre os demais níveis da educação básica, pelas verbas não capturadas pelo Fundo, equivalentes a 40% dos recursos previstos constitucionalmente. Para Silva et al. (1999), esta disputa, no âmbito estadual, dar-se-á no financiamento do ensino médio, que nos últimos anos tem apresentado um notável crescimento da demanda. No âmbito municipal, situa-se no financiamento da educação infantil e da educação de jovens e adultos.

Na seqüência destes acontecimentos, o Presidente também vetou, em janeiro de 1997, o Projeto de Lei n.º 107, proposto pelo falecido deputado Jackson Pereira (PSDB/CE) e relatado pela senadora Benedita da Silva (PT/RJ). Os artigos deste Projeto propunham, em síntese, a criação do programa empresarial de alfabetização de adultos para empresas públicas e privadas com mais de cem empregados. As empresas arcariam com a implantação, manutenção e pagamento dos profissionais. Caberia ao poder público, a seleção, treinamento dos monitores e acompanhamento do processo pedagógico.

O argumento para o veto foi de que o Projeto de Lei contrariava a Constituição e os interesses públicos, pois a educação fundamental era dever do Estado. Além disso, o Projeto investia contra a autonomia dos Estados e Municípios, podendo, ainda, estimular a demissão de empregados analfabetos. Como se vê, os argumentos apresentados compreendiam a educação de jovens e adultos como parte da educação fundamental e, portanto, dever do Estado. Entretanto, esses argumentos não foram considerados na proposta anterior, vetada pelo Presidente, que incluía a EJA no cômputo dos recursos do Fundo.

Assim, a nova LDB, ao mesmo tempo que respondeu aos interesses dos grupos e movimentos organizados, representados pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, de outro lado, trouxe *"rupturas em processos que se vinham articulando de modo a atender à realidade de vida de milhões de jovens e adultos, trabalhadores, vivendo as dificuldades que os efeitos da globalização têm feito na economia"* (J. Paiva, 1998:97).

A EJA é contemplada na nova LDB, inicialmente no artigo 4º. Dele consta que:

Art.4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.*
- VI- Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.*

Este último inciso tem origem no Projeto de Lei Complementar n.º 1258/88, anexado à LDB. Este projeto original apresentado à Câmara superava a concepção tradicional de EJA como reposição do tempo perdido, predominante na legislação anterior. A EJA, neste projeto, estava vinculada ao mundo do trabalho, universo específico da clientela que demanda esse tipo de educação. Para Haddad (1998, p. 119), este fato permitiria tratar a EJA *"de forma própria, voltada para os interesses de uma parcela da população que tem uma experiência de vida, trabalho e formação diferenciada das crianças e adolescentes aos quais se destina o ensino regular"*.

A EJA é também mencionada no artigo 5º da LDB, sendo compreendida como parte do ensino fundamental. Senão, vejamos:

" Art.5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

- I- recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;*
- II- fazer-lhes a chamada pública;*
- III- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola."*

Em relação à legislação anterior, a inserção da EJA no âmbito da educação fundamental constituiu um grande avanço. Entretanto, a emenda constitucional 14/96, ao modificar o artigo 208 da Constituição, mantendo a gratuidade, mas retirando o caráter de obrigatoriedade, destituiu a EJA, como direito público subjetivo. A contradição entre os dois textos legais gerou um impasse, dando margem a interpretações ambíguas, como, também, brechas para futuros avanços no campo legal, por meio de sua inclusão no ensino fundamental.

A possibilidade de exigir do poder constituído a identificação e chamada pública daqueles que não completaram o ensino fundamental é o espaço de intervenção, no qual podem se confrontar o universo da demanda com a qualidade da oferta, reafirmando os compromissos do Poder Público com a educação das pessoas jovens e adultas (Haddad, 1998).

Na atual LDB, a EJA é tratada, de forma específica, na Seção V, intitulada como *Educação de Jovens e Adultos*. Consta de seus artigos que:

“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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

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 o artigo realizar-se-ão:

- I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II- 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

O segundo parágrafo do artigo 37 compreende a EJA como destinada a um universo específico o dos trabalhadores, sendo necessário viabilizar ações integradas e complementares entre si, para facilitar o acesso e permanência. Neste aspecto, a Lei incorpora a necessidade de promover ações integradas e complementares que facilitem o acesso e a progressão dos trabalhadores ao ensino básico, reconhecendo que as dificuldades enfrentadas para se escolarizar tornam prementes políticas públicas consistentes, desenvolvidas a longo prazo e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico e cultural.

Entretanto, foi o caráter de reposição do tempo perdido que predominou nesta Lei. Este caráter consubstanciou-se nos artigos 37 e 38, quando afirmam que os sistemas de ensino manterão cursos e exames de ensino supletivo. Com isso, retomou-se as concepções intrínsecas à Lei 5692/71, implementada nos governos militares, que compreendia a educação de jovens e adultos como voltada para suprir a aprendizagem e recuperação do tempo perdido, desconsiderando, portanto, que a característica deste aluno é ser trabalhador e pertencente a uma determinada condição de classe. A atual LDB não incorporou a formação específica de educadores para este nível de ensino, prevista na antiga Lei, além da implementação de propostas escolares mais flexíveis, que viabilizem o acesso e permanência do aluno trabalhador à

escola. Todavia, ao se afirmar que deverão ser asseguradas "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho" abre-se margem para a gestação de propostas apropriadas às características e interesses do aluno trabalhador, que se contraponham às predominantes na Lei (Haddad,1998) (J. Paiva,1998).

Haddad é enfático ao afirmar que a atual LDB não incluiu importantes proposições oriundas do Projeto da Câmara, deixando de contemplar vários elementos que viabilizariam o acesso e progressão do aluno trabalhador no ensino básico. Os jovens e adultos trabalhadores realizam um imenso esforço para freqüentar o sistema escolar e necessitam, portanto, de ações afirmativas para nele permanecer. Assim, a Lei deixou de incorporar importantes propostas do Projeto oriundo da Câmara que incluíam

"escolas próximas dos trabalho e residência", "condições de recepção de programas de teleducação no local de trabalho, empresas e órgãos públicos com mais de cem empregados", "prescrição de estudos complementares em paralelo", "programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específico", "formas e modalidades de ensino que atendam a demandas dessa clientela nas diferentes regiões do país", "ações junto aos empregadores mediante processo de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais e criando incentivos e estímulos , inclusive de natureza fiscal e creditícia, para a empresa que facilite a educação básica dos seus empregados", "ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas", "o valor de bolsas de estudo ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários" (Citado por Haddad, 1998, p. 121-2).

Ao não incorporar estas proposições na nova Lei, desconsiderou as difíceis condições de vida do aluno trabalhador e as injunções que enfrenta para estudar. A responsabilidade recaiu sobre o indivíduo, a quem cabe *recuperar* a escolaridade, mediante os cursos e exames supletivos.

Outra importante mudança na nova Lei foi o rebaixamento da idade dos candidatos ao exame supletivo. Na antiga Lei 5692/71, constava que os exames deveriam ser realizados ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos e ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. Na atual LDB, as idades foram rebaixadas para 15 anos, no ensino fundamental e para 18 anos, no ensino médio.

Diversos educadores têm alertado para os possíveis efeitos deste rebaixamento. Quais as implicações desta mudança? O rebaixamento da idade não prejudicou a qualidade do ensino de EJA? Em que medida pode propiciar a supletivização do ensino regular? Em carta endereçada à Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em abril de 1996, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e adultos pronunciou-se contra o rebaixamento da idade para os exames, argumentando que os atuais padrões de rendimento do ensino regular, caracterizados por elevados índices de repetência e evasão, que resultam em longa permanência na escola e na distorção idade-série, pode, ao invés de democratizar as oportunidades educacionais, tornar-se mais um mecanismo de regularização do fluxo escolar e aceleração de estudos. A carta ressaltou que o projeto de LDB já contempla mecanismos de flexibilização e seriação que visam a regularizar o fluxo do sistema escolar no interior do próprio sistema regular de ensino fundamental e médio. Portanto, seria recomendável evitar a superposição de sistemas, mediante o

rebaixamento da idade. Comparando a Lei 5692/71 com a atual LDB, a Comissão afirmou que a restrição de idades para o exame, na antiga legislação, possuía um fundamento pedagógico, baseado no papel da socialização de jovens e adultos no ambiente escolar. Assim, os jovens com idade inferior aos 18 anos não deveriam ser privados desta experiência formativa. Além disso, as crescentes exigências de escolarização, postas pelo mercado de trabalho, bem como a ausência de motivação para a frequência escolar, poderia remeter, para esta alternativa de certificação, um imenso contingente de jovens defasados na relação idade-série. Enfim, este processo beneficia, particularmente os interesses privatistas em educação, incentivando o aspecto cartorial da educação, em detrimento da aquisição real de conhecimentos. Contribui, desta forma, para o mercado da iniciativa privada, mediante a proliferação de cursos preparatórios aos exames¹⁹.

Segundo Haddad, a ênfase nos exames, em detrimento dos cursos, coaduna com a desresponsabilização do Poder Público em relação à EJA, tornando prescindível aquilo que a pedagogia

consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos e as metodologias etc. Garantindo apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação, a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação (Haddad, 1998, p. 122).

¹⁹ Carta elaborada pela Comissão Nacional de EJA, endereçada à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em abril de 1996. A este respeito, consultar Haddad (1998).

Entretanto, há outras leituras sobre esta questão. J. Paiva (1998) concebe o rebaixamento da idade nos exames supletivos como uma ambigüidade da Lei. Se a instituição de cursos prevista na nova LDB implicou a sistematização dos processos escolares, por outro lado, ao enfatizar-se os exames, parece prescindir desta sistematização, negando a vivência dos processos escolares aos jovens e adultos, podendo até estimular os que freqüentam os cursos regularmente a optar pelos exames. Para a autora, este aspecto representa o reconhecimento pela LDB de que na realidade educacional brasileira, os certificados têm mais valor do que as aprendizagens e os saberes. A ausência de certificados gera, para os que necessitam ingressar ou permanecer no mercado de trabalho, obstáculos intransponíveis, levando-os a valorizar a dimensão cartorial, ao invés da aquisição real de saberes. Nesta concepção, a demarcação precoce da idade para os exames supletivos viabilizaria o ingresso no mercado de trabalho, propiciando que as pessoas com escolaridade descontinua não percam oportunidades de trabalho.

Assim, esta questão apresenta leituras multifacetadas, envolvendo os dilemas e desafios inerentes à educação de jovens e adultos trabalhadores, presentes na nova legislação.

A EJA é, ainda, contemplada no artigo 80, compreendida no âmbito da educação a distância e da educação continuada. Consta deste artigo:

Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com a abertura e regimes especiais será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Avaliar as potencialidades da educação a distância no campo da EJA, supervalorizando esta modalidade de ensino, constitui atitude "apressada", uma vez que ainda não existe um corpo consistente de investigação e experimentação que permita corroborar e comparar, em termos de custos, sua eficácia no âmbito da educação de jovens e adultos, e da educação básica em geral.

Como vem sendo dimensionada esta modalidade de ensino na educação de jovens e adultos no Brasil? Quais as potencialidades e limites da educação a distância na educação de jovens e adultos subescolarizados?

A disseminação dos telecursos, se por um lado, possibilita aos jovens e adultos trabalhadores, oportunidades de certificação nos níveis de ensino fundamental e médio, abre mão da relação pedagógica professor-aluno, apostando na tecnologia como a grande panacéia. A escolaridade exigida para os monitores que atuam no telecurso 1º grau equivale ao segundo grau completo. Enquanto, neste nível, exige-se o 3º grau, mesmo que incompleto. Portanto, não há exigência de formação pedagógica específica para os monitores que atuam nesta modalidade de ensino.

Os meios de comunicação de massa são concebidos como elemento primordial na democratização do ensino. Não se nega aqui a importância dos meios de comunicação de massas na difusão de programas educativos, o seu poder de "formar mentalidades", ou suas possíveis potencialidades no campo educativo. Questiona-se o pretense caráter democratizador, uma vez que a

racionalização dos custos do ensino é preconizada pelas atuais políticas públicas. Na atualidade, a educação a distância está nas mãos de grandes grupos empresariais que, mediante convênios firmados com Secretarias de Educação e venda de apostilas e "kits" pedagógicos, têm na educação de jovens e adultos uma importante fonte de lucros. Os custos da aquisição de material instrucional, pelas Secretarias de Educação, são mais baratos do que a manutenção de professores no ensino supletivo, logo, a racionalidade técnico-financeira justifica a adoção desta alternativa.

3.4 - Avanços e limites da educação de jovens e adultos na "Década de Educação para Todos"

Durante os anos 90, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, constituiu um marco para a implantação de reformas educativas, em âmbito mundial. Contando com a participação de organismos internacionais²⁰, governos, associações profissionais e importantes personalidades da área educacional, elaborou-se, nesta conferência, a "Declaração Mundial de Educação para Todos", na qual 155 governos signatários comprometeram-se a assegurar uma educação de qualidade para todos: crianças, jovens e adultos.

²⁰ Quatro organismos internacionais auspiciaram a Conferência: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Estes quatro sócios, através do Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Fórum EFA), sob coordenação geral da UNESCO vêm realizando diversas reuniões ao longo da década de 90, avaliando o desenvolvimento das ações desencadeadas pela Conferência Mundial.

Embora a avaliação dos resultados somente estará disponível a partir do ano 2000, baseando-se em dados de caráter qualitativo, é possível perfilhar algumas tendências, apontando os limites e avanços alcançados nesta década. Torres (1999) afirma que desde o início da Educação para Todos – EpT, manifestou-se uma tendência acentuada, nos últimos anos, de estreitamento conceitual da EpT. Assim, há uma grande distância da visão ampliada de educação básica, acordada em Jomtiem e a visão estreita de educação básica, posta em prática pelas reformas educativas dos anos 90.

A visão ampliada e o próprio conceito de educação básica não foi objeto consensual entre os quatro organismos internacionais que impulsionaram a EpT, estabelecendo-se um complexo processo de negociação entre as agências ²¹.

Por necessidades básicas de aprendizagem - NEBAS, compreendiam-se os conhecimentos teóricos e práticos, habilidades, valores e atitudes, que, em cada caso concreto, são indispensáveis para que as pessoas possam enfrentar necessidades básicas referentes à sobrevivência, ao desenvolvimento pleno das capacidades, alcançando vida e trabalho dignos, à participação plena no desenvolvimento, à melhoria da qualidade de vida, à tomada de decisões e à possibilidade de continuar aprendendo. Reconhecia-se, também, que as NEBAS variavam conforme os diferentes contextos culturais, sociais e econômicos.

Das estratégias e metas acordadas em Jomtiem, podiam ser realizadas leituras e interpretações distintas, resultando em práticas educacionais conservadoras ou inovadoras. Para Torres (1999), as leituras da EpT

²¹ A UNESCO adotou uma concepção educacional ampla, que incluía a educação e a alfabetização de adultos em particular. A UNICEF defendia a inclusão do desenvolvimento infantil e da educação inicial dentro da educação básica, apoiando a UNESCO, no que se refere à flexibilização e diversificação de ofertas educativas como as não-formais. O Banco Mundial, por sua vez, defendia a focalização da EpT na educação primária, dentro do sistema escolar. O PNUD não defendeu uma posição definida (Torres, 1999).

traduziram-se em medidas que valorizavam a conservação, ao invés da transformação, resultando no estreitamento conceitual da EpT, cujo enfoque minimalista, de curto prazo e solução rápida, priorizou os aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. O estreitamento conceitual da EpT, nas reformas educativas dos anos 90, é sintetizado por Torres (1999), no quadro abaixo:

Quadro II

"EDUCAÇÃO PARA TODOS"

PROPOSTA	RESPOSTA
1. Educação para todos	Educação para meninos e meninas
2. Educação básica	Educação escolar (primária)
3. Universalizar a educação básica	Universalizar o acesso à educação primária
4. Necessidades básicas de aprendizagem	Necessidades mínimas de aprendizagem
5. Concentrar a atenção na aprendizagem	Melhorar e avaliar o rendimento escolar
6. Ampliar a visão da educação básica	Ampliar o tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória
7. Educação básica como cimento de aprendizagens posteriores	Educação básica como um fim em si mesma
8. Melhorar as condições de aprendizagem	Melhorar as condições internas da instituição escolar
9. Todos os países	os países em desenvolvimento
10. Responsabilidade dos países (organismos governamentais e não-governamentais) e a comunidade internacional	Responsabilidade dos países

In: Torres (1999.)²².

Os conceitos e metas formulados na Conferência Mundial de Educação para Todos foram "encolhidos", prevalecendo as posições do Banco Mundial, que preconizavam a focalização da EpT, na educação primária de crianças.

A educação de jovens e adultos foi alijada das políticas educacionais em curso nos anos 90. Organismos multilaterais e bilaterais, explicitamente, desestimularam a inversão na EJA. Assim, a meta estipulada pela EpT de reduzir até o ano 2000 a taxa de analfabetismo à metade existente em 1990, possivelmente não será alcançada.

²² Este quadro foi retirado de um documento elaborado pela autora em espanhol. A tradução para o português é de minha inteira responsabilidade.

No início da década, havia no mundo mais de 960 milhões de adultos analfabetos e um número crescente e inestimado de analfabetos funcionais. No Brasil, o censo do IBGE de 1991 revelou que 20% da população, de dez anos ou mais de idade, era constituída por pessoas analfabetas. Nesta população, mais de 75% não possuía 8 anos de estudo, isto é, a escolaridade prevista constitucionalmente como obrigatória.

No limiar do século 21, o Brasil continua sendo o país que detém o maior contingente de pessoas analfabetas e subescolarizadas na América latina. Nossos índices de analfabetismo são comparáveis aos países menos desenvolvidos da América Latina e Central. Mesmo assim, ao longo desta década, o analfabetismo declinou mais de cinco pontos percentuais. A PNAD de 1997 registrou a existência de 14,7% de analfabetos na população de 15 anos ou mais. Embora os índices tenham decaído, a distribuição do analfabetismo no País é assimétrica, sendo afetada por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero²³. A desagregação das estatísticas por faixa etária revelou que a elevação das taxas de alfabetização vinculava-se aos grupos etários mais jovens, evidenciando que os progressos alcançados resultaram mais da democratização educacional durante a infância e adolescência que de esforços direcionados no campo da EJA²⁴.

²³ Para um maior aprofundamento, consultar Haddad e Di Pierro (1999).

²⁴ A contagem da população, realizada pelo IBGE, em 1996, revelou que na população de 15 a 19 anos 4,8% possuía nenhuma instrução e menos de um ano de estudo. Nesta faixa etária, 21,2% não possuía as 4 primeiras série e 66% possuíam a escolaridade obrigatória incompleta. Na população de 20 a 24 anos 5,8% possuía nenhuma instrução e menos de um ano de estudo. Nesta faixa etária, cerca de 20% não possuía as 4 primeiras série e 56% não possuía a escolaridade obrigatória completa. As taxas de alfabetização, decaíram com o aumento da faixa etária. Assim, na faixa etária de 35 a 39 anos, 10% possuía menos de um ano de instrução ou nenhuma escolaridade. Na faixa etária de 40 a 44 anos, este índice situava-se em torno de 13%.

A contagem populacional realizada pelo IBGE, em 1996, mostrou que mais de 65% da população de 15 anos ou mais não possuía a escolaridade obrigatória completa. Tendo-se em vista os resultados de pesquisas realizadas em países latino-americanos, que constatarem que o limiar da alfabetização transcende as quatro primeiras séries (Infante, 1994), estes números reforçam o incremento do analfabetismo funcional.

Os baixos índices de permanência e progressão no ensino fundamental responderiam, em parte, pela produção do analfabetismo funcional. Dados fornecidos pelo MEC no ano de 1996 revelaram que apenas 60% conclui as quatro séries iniciais, gastando um tempo médio de 6,3 anos, enquanto apenas 50% conclui a 8ª série, gastando um tempo médio de 11 anos. Os dados apontaram também que a força de trabalho brasileira possui em média 3,5 anos de estudo, enquanto a média mundial está em torno de cinco anos. O País, no ano de 1996, investia apenas 3,7% do seu produto interno bruto em educação. Este índice era inferior a países como Venezuela (4,5%), Itália (5%), França (5,4%), Suécia e Cuba (6,7%), EUA (6,8%) e Canadá (7,1%) (BRASIL, 1994c; BRASIL, 1995).

Estes dados, no conjunto, apontam para a premência de políticas públicas consistentes e duradouras. A baixa escolaridade e o analfabetismo de pessoas jovens e adultas, no Brasil, é uma questão atual, que, pela sua complexidade, impõem a indução de políticas pelo Poder Público, articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural.

Entretanto, esta não têm sido a prática efetivada nas políticas educacionais dos anos 90. O Governo Federal possui poder de indução nas políticas públicas deste setor. No entanto, optou por desenvolver políticas de

caráter compensatório, focalizando o atendimento em regiões de extrema pobreza no Brasil.

Um exemplo notório da implantação destas políticas no campo da EJA é o Programa Alfabetização Solidária. O Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República, desde 1995, com o apoio da sociedade civil, vem desenvolvendo ações emergenciais, visando amenizar a pobreza, a desigualdade e a exclusão social. Dentre as linhas adotadas, encontrava-se a criação de programas sociais como a Universidade Solidária, a Capacitação Solidária e a Alfabetização Solidária.

O Programa de Alfabetização Solidária - PAS - foi lançado em 1996 e, desde então, promove parcerias entre o Ministério da Educação, empresas, universidades e municípios. O PAS é uma campanha que visa a levar alfabetização aos municípios das regiões Norte e Nordeste, que apresentam os índices mais elevados de analfabetismo na faixa etária de 15 a 19 anos. Inicialmente, é realizada a seleção dos alfabetizadores pela universidade parceira. Posteriormente, estes alfabetizadores passam por um processo de capacitação, com duração de um mês. O processo de alfabetização dura cerca de cinco meses. O trabalho de seleção, capacitação, coordenação e avaliação é realizado pelas universidades. Às empresas cabe o pagamento dos alfabetizadores, bem como os custos operacionais das universidades. Aos municípios cabe a mobilização dos alunos e alfabetizadores, a criação e viabilização de espaço físico para as aulas. O fornecimento de material didático e de apoio e também a alimentação escolar é responsabilidade do MEC. À Comunidade Solidária cabe a coordenação e articulação das ações do PAS.

O primeiro módulo do PAS realizou-se em 38 cidades do Norte e Nordeste do País, alcançando cerca de 9200 alunos (Cardoso, 1999, p. 3). Segundo Haddad e Di Pierro (1999), no segundo módulo semestral de 1997, o PAS já atingia 120 municípios, tendo como parceiros 22 empresas e 102 universidades públicas e privadas. Foram implantadas 690 classes de alfabetização (70% destas nas zonas rurais). Formaram-se 759 jovens alfabetizadores. Atingiu-se dez mil educandos, em sua maioria homens, dos quais apenas 19% podia ler e escrever pequenos textos ao concluir o curso.

Segundo Cardoso (1999), as parcerias do PAS envolvem, atualmente, pessoas físicas, o MEC e 55 empresas, os quais dividem o custo operacional de R\$34 mensais por aluno. Todos os cursos oferecidos pelo PAS são desenvolvidos por 170 universidades. E, em algumas cidades, há possibilidade de continuidade de estudos através do ensino supletivo. Em 1999, o PAS estendeu suas atividades para além das regiões Norte e Nordeste, atendendo às regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo.

Conclui-se que as atuais políticas de EJA possuem caráter compensatório, pois retomam concepções intrínsecas às campanhas de alfabetização dos anos 40 e 50, desconsiderando o conhecimento acumulado historicamente pela EJA. A alfabetização é reduzida a apenas cinco meses, há poucas oportunidades de continuidade dos estudos²⁵ e a maioria dos professores é constituída de leigos, o que fragiliza a qualidade do ensino nos municípios. Devido às condições de comunicação com os municípios, as universidades acompanham a distância o desenvolvimento das atividades.

²⁵ Embora, a região nordeste, detenha os maiores índices de analfabetismo do País, possui apenas 27,86% das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos, revelando, que a distribuição da matrícula, não corresponde a demanda potencial, mas a capacidade instalada. Para maiores esclarecimentos, consultar: Haddad e Di Pierro (1999).

Mas, sobretudo as condições sócio-econômicas e culturais que geram o analfabetismo não são priorizadas pelo PAS.

Com a desobrigação governamental na oferta da EJA, parte das demandas têm sido transferidas ao setor privado da educação. As crescentes exigências de escolarização, postas pelo mercado de trabalho, e a ausência de atendimento público adequado à realidade e aos interesses da classe trabalhadora, levam ao aumento do número de escolas particulares de ensino supletivo, como também de cursos preparatórios para os exames. Este processo beneficia, particularmente, os interesses privatistas em educação, que vêem na educação de jovens e adultos subescolarizados uma fonte de lucro. Assim, a escassa oferta pública de educação de jovens e adultos, aliada às exigências crescentes de escolarização, tem levado a classe trabalhadora a assumir o ônus, arcando com os gastos de seus estudos.

3.5 - O movimento de reação: desafios e perspectivas da EJA no fim do século XX

Embora a maioria das análises caracterizem a década de 90 como um momento desestimulador, no qual ocorre a retração do Poder Público na indução das políticas de EJA, contraditoriamente, engendrou-se, nesta mesma década, um movimento de reação ao processo de esvaziamento e destituição dos direitos conquistados historicamente neste campo educativo.

A V Conferência Mundial de Educação de Adultos - V CONFINTEA, realizada em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha - ensejou uma crescente mobilização na sociedade brasileira, envolvendo educadores, entidades e grupos que atuavam na EJA. Como preparação à conferência

mundial, realizaram-se encontros estaduais e regionais, precedentes ao encontro nacional, realizado, em setembro de 1996, na cidade de Natal-RN.

Os educadores de jovens e adultos, num movimento de oposição e resistência às atuais políticas, vêm tentando se articular com outros setores sociais, no intuito de ampliar o universo de alianças. Através do envolvimento de educadores, instituições governamentais e não-governamentais, os encontros preparatórios ao CONFINTEA configuraram-se em momentos cruciais, onde foram retomadas as discussões da EJA. A partir daí, foram organizados fóruns estaduais, de caráter permanente, visando articular educadores e instituições governamentais e não-governamentais na discussão e encaminhamento das questões da EJA. Os encontros preparatórios ao V CONFINTEA encarregaram-se, também, da elaboração de um documento básico, que seria apresentado, como contribuição, às propostas internacionais que a ONU/UNESCO recomenda aos países signatários. Entretanto, o documento formulado pelos educadores e pesquisadores da EJA não foi considerado pelo MEC. Este produziu documento próprio, especificando as diretrizes da política que vem adotando. Em linhas gerais, o texto expressa a prioridade de investimento no ensino fundamental das crianças e jovens em idade apropriada, admitindo apenas ações corretivas no campo da EJA. Assim, as concepções e análise dos educadores sobre a EJA não foram abarcadas pelo MEC, durante a realização da CONFINTEA (J.Paiva,1998).

Esta conferência adotou um conceito amplo de educação de jovens e adultos, compreendendo-a como

conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social

considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos) (UNESCO, 1997, p. 1).

Esta conferência consubstanciou-se em evento significativo para a EJA, uma vez que foram realizados diversos encontros preparatórios, mobilizando os educadores de EJA e movimentos sociais. Posteriormente, houve a criação dos fóruns estaduais de EJA, responsáveis por articular, discutir e congregar as experiências ocorridas em cada Estado, formulando e discutindo junto ao Poder Público proposições, ações e análises na área, como forma de legitimar as experiências neste campo, no sentido de construir uma Política Nacional, sob indução da União.

Representantes dos Fóruns de EJA do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo, reunidos durante o II Encontro Nacional de Educação de Jovens e adultos, ocorrido no Rio de Janeiro, em setembro de 1999, redigiram uma "Carta da Reunião dos Fóruns de EJA", encaminhando proposições, resultantes da sistematização das reflexões produzidas por diversos educadores e entidades envolvidas com a EJA, através de encontros preparatórios ao V CONFINTEA. Em síntese, os representantes dos Fóruns encaminharam como proposições políticas:

1. consolidar a educação de jovens e adultos como direito constitucional de todos, independente da idade;

2. definir uma política nacional de EJA, articulando e fomentando ações em andamento, consolidando a área, ampliando os esforços para novas implementações;
3. definir permanentemente, no âmbito da Política Nacional de EJA, tanto suas fontes de financiamento, como a previsão de formação continuada de seus professores;
4. equacionar o atendimento ao universo de analfabetos, analfabetos funcionais e pessoas de escolaridade descontínua;
5. reativar a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos e as Comissões Estaduais;
6. reconhecer e tornar interlocutores permanentes do MEC e do Conselho Nacional de educação, os Fóruns e Associações que vêm discutindo temas/áreas/questões educacionais, como espaços representativos dos educadores e das forças sociais organizadas (Carta da Reunião dos Fóruns de EJA, 1999).

Estes movimentos de articulação, presentes na atualidade, buscam aglutinar forças, no sentido de discutir criticamente, junto ao Poder Público, as experiências, programas e políticas existentes na área, legitimando, no cenário nacional, a defesa pelos direitos educacionais da cidadania. Contrariam, assim, a lógica das atuais políticas educacionais que estão focalizadas no atendimento ao ensino fundamental de crianças e jovens em idade/série apropriada, em detrimento dos demais níveis e modalidades de ensino. Embora o acesso à escola básica seja um passo necessário, os índices de abandono e repetência mostram que a questão da permanência com qualidade tem alimentado novos contingentes de pessoas subescolarizadas. Assim, as

atuais políticas não podem ser tratadas de forma desvinculada da EJA, pois seus resultados se refletem neste campo educativo.

Em decorrência da desobrigação da União, os municípios e a sociedade civil - representada pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais - têm emergido como protagonistas no atendimento à EJA. No âmbito da sociedade civil, consolidam-se diversas experiências e projetos desenvolvidas em movimentos sociais e organizações não-governamentais. Em alguns casos, os movimentos sociais criam um espaço de interlocução com o Estado, e em outros, com a sociedade civil. Dentre estes, destacam-se as experiências ocorridas no MEB - Movimento de Educação de Base e no MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

O MEB, desde 1961, criou e vem desenvolvendo parcerias com vários grupos populares e com a União, atendendo em diversas regiões do País. Esta experiência popular pauta-se pela aproximação às práticas e interesses organizativos dos grupos sociais, conjuminando educação e conscientização popular. Em 1995, 20% das verbas destinadas pelo MEC à alfabetização de adultos, foi utilizado pelo MEB, atendendo em torno de 40 mil pessoas, distribuídas em dois programas. Um realizado em parceria com 53 entidades da sociedade civil, as quais recebem repasses de verbas do MEC. Outro, trata-se de programa de alfabetização do próprio MEB, desenvolvido, principalmente, no Norte e Nordeste do País (Folha de S. Paulo, 8 setembro 1995, p. 3 - 4).

No âmbito do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, vêm ocorrendo experiências nos assentamentos e acampamentos, que abrangem a educação infantil, o ensino fundamental, cursos alternativos de ensino

fundamental, médio e superior, cursos de formação de professores e a alfabetização e pós-alfabetização de adultos. Adotando princípios orgânicos ao movimento, estas experiências articulam a luta pela terra ao direito à educação, visando a uma educação voltada para o trabalho, para a cooperação, para o desenvolvimento das diversas dimensões da pessoa humana, para a conscientização e para a transformação social (MST, 1996).

No início dos anos 90, com a extinção da Fundação Educar, as instâncias municipais de governo viram-se num impasse: entre assumir as atividades conduzidas até então pela Educar, ou, em função das restrições orçamentárias, priorizar outros níveis e modalidades de ensino. De um modo geral, os municípios acabaram sendo herdeiros das classes de alfabetização oriundas dos convênios com a Fundação Educar.

Di Pierro (1996) denomina este processo de "municipalização induzida", pois considera que a transferência de responsabilidades do nível federal para o municipal ocorreu de forma não pactuada, sem planejamento. Entretanto, este processo de "municipalização induzida" da EJA não ocorreu em todos os municípios. Alguns destes, cujos governantes estavam vinculados a partidos de tradição progressista e que vinham assumindo projetos e programas alternativos de EJA, deram continuidade a este processo, concebendo a EJA como importante campo de constituição e efetivação da conscientização e cidadania.

No âmbito municipal, destacam-se as experiências desenvolvidas pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Porto Alegre-RS; o Programa Permanente de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos do Distrito Federal; o Programa de educação de Jovens e

Adultos de Vitória da Conquista- BA; o Movimento de Alfabetização de Adultos da Secretaria Municipal de São Paulo-SP (MOVA- SP); durante a gestão petista (1989-1992); a Escola Plural da Secretaria Municipal de Belo Horizonte-MG; o Serviço de educação de Jovens e adultos da Secretaria Municipal de Betim-MG, etc.

Estas experiências, ocorridas no âmbito municipal, evidenciam que a vontade política dos governantes é condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento de uma política de EJA, voltada aos interesses dos grupos demandatários desta educação. As instâncias municipais podem constituir-se em espaços permeáveis, nos quais diversos sujeitos coletivos podem reivindicar e atualizar os direitos de cidadania, vinculados ao campo educativo. No capítulo seguinte, analisaremos a experiência de EJA construída nos anos 80 e 90, no município de Uberlândia.

CAPÍTULO 4

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO
DE UBERLÂNDIA-MG: ANOS 80 E 90

Neste capítulo, analisaremos o percurso histórico trilhado pelos programas municipais de educação de jovens e adultos, durante os anos 80 e 90, em Uberlândia-MG. Analisaremos as iniciativas, experiências e proposições deste ensino e suas inter-relações com a política educacional mais ampla. Inicialmente, discutiremos os principais fatores históricos que propiciaram o desenvolvimento deste município, analisando as principais contradições sociais evidenciadas neste processo. No segundo momento, registraremos, de forma breve, a política de educação de jovens e adultos desenvolvida, no âmbito municipal, durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira, em meados dos anos 80. No terceiro momento, traçaremos o quadro atual de EJA, durante os anos 90, analisando o atendimento no âmbito das iniciativas estaduais e municipais, a partir da implantação, em Minas Gerais da resolução 386/91 e, posteriormente, da Emenda Constitucional 14/96. Finalizaremos este capítulo discutindo o desenvolvimento do PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), ao longo da década de 90, apontando seus avanços e dificuldades no que tange à sua proposta político-pedagógica.

4.1 - Os dilemas da modernidade em Uberlândia: percurso histórico nas sendas do desenvolvimento urbano

O município de Uberlândia, localizado no Triângulo Mineiro, constitui-se, atualmente, num dos mais importantes centros regionais do Estado de Minas Gerais, apresentando um notável desenvolvimento econômico. Uberlândia possui o terceiro parque industrial de Minas Gerais e, graças à sua localização privilegiada e infra-estrutura de transporte e comunicação, é um dos maiores centros atacadistas da América latina. Inserido na região do cerrado, possui um setor agropecuário que se destaca como centro regional de produção e processamento de grãos, mediante a industrialização dos derivados de soja e milho e grande capacidade de armazenamento (Uberlândia, 1997, p. 2).

Uberlândia ocupa posição de destaque no tocante à arrecadação de tributos federais. No Estado de Minas Gerais ocupa a terceira posição em arrecadação de tributos estaduais, após os municípios de Belo Horizonte e Betim. (Uberlândia, 1997, p. 2).

A história urbana desta cidade tem início quando "o governo da Província por lei n.º 3.643 de 31 de agosto de 1888 elevou a antiga Vila de São Pedro de Uberabinha à categoria de cidade e sede da comarca de primeira entrância, o que lhe garantia autonomia jurídica" (Machado 1991, p. 38).

Desde então, Uberlândia experimentou profundas transformações no que tange ao seu crescimento urbano e econômico. Conforme B. Soares (1993), sua posição de destaque no cenário mineiro e nacional evidencia como o município acompanhou o ritmo das transformações urbanísticas ocorridas no Brasil entre as décadas de 50 e 80.

A intensificação do processo de urbanização ocorre no período de 1970 a 1990. O quadro a seguir mostra o aumento do contingente populacional.

Quadro III- Distribuição da população em Uberlândia 1960-1995

População	ANO/CENSO					
	1960	1970	1980	1985	1991	1995
Urbana	71.717	111.466	231.598	304.242	357.830	418.861
Rural	16.565	13.240	9.369	9.409	8.881	8.735
Total	88.282	124.706	240.961	313.651	366.711	427.596

Fonte: IBGE- Censo Demográfico(1960,1970, 1980 e 1991) e Contagem Populacional-(1985,1995)

Através dos censos realizados pelo IBGE, constata-se que Uberlândia, nos intervalos de 1970 a 1991, teve sua população triplicada. Assim, se em 1970 o município possuía 124.706 habitantes, em 1991 já contava com 366.711 habitantes. A contagem populacional realizada pelo IBGE, em 1995, estimou em 427.596, o número total de habitantes. Evidencia-se que a população urbana corresponde a 98% da população total, restando apenas 2% para a população rural.

O processo de urbanização, fortalecido a partir dos anos 50, está relacionado ao aumento do fluxo migratório, em decorrência da migração rural e das mudanças ocorridas no campo, tais como a intensificação do processo de mecanização. A industrialização, a diversificação e expansão do setor comercial e a criação da Universidade Federal de Uberlândia também constituem fatores explicativos da atração que exerce e vem exercendo sobre migrantes de diversas regiões do Estado e do País. O crescimento urbano e econômico experimentado por este município insere-se no contexto do desenvolvimento capitalista brasileiro, incorporando as contradições intrínsecas a este processo histórico:

A industrialização, a diversificação do comércio e do setor de serviços, a construção de Brasília, as transformações das relações capitalistas no campo e a expansão da malha ferroviária aprofundaram a divisão do trabalho, materializada no urbano através de uma maior divisão social, gerando assim um espaço pleno de contradições e conflitos, acompanhando a própria dinâmica da formação social brasileira (Soares, 1988, p. 39).

Diversos estudiosos da história do município²⁶ afirmam que, desde os primórdios de sua fundação, as concepções de ordem e progresso permearam a visão histórica das classes dominantes uberlandenses. Nesta concepção, buscou-se disciplinarizar a sociedade, moralizando-a e mostrando o valor do trabalho *da sua gente* como meio principal de se alcançar o progresso. Este conjunto de trabalhos busca elaborar uma crítica à historiografia oficial, na qual Uberlândia é vista como cidade progressista e moderna, isenta de contradições sociais. Mediante análise de documentos e dos discursos oficiais, os estudos revelam os projetos políticos de disciplinarização e controle do social que conformaram a visão de cidade modelo, que cresce imune aos problemas sociais intrínsecos à sociedade brasileira.

Uberlândia teve e tem como pressuposto básico de sua história o ideário "ordem e progresso". A modernidade é parte constitutiva desse pressuposto e significa *"estar aberta a todas as conquistas tecnológicas que pudessem trazer benefícios à sociedade"*. A modernidade inclui *"medidas concretas que vão desde a política por condições que favoreçam o seu desenvolvimento econômico até o planejamento e disciplinarização do seu aspecto urbano, aliando o gosto estético à ordem"* (Machado, 1991, p. 37).

²⁶ Referimo-nos aqui, aos estudos produzidos e publicados nas revistas História e Perspectivas, Curso de História, n.º 4, UFU, Uberlândia, 1991 e Cadernos de história especial, vol. 4, n.º 4, janeiro de 1993.

Uberlândia pode ser situada entre as 81 cidades que, no processo de urbanização, conheceu acelerado crescimento econômico. Assim, *"de cidade que, nos fins do século XIX, era considerada 'Boca de Sertão', Uberlândia, já em 1950, era considerada o maior entreposto comercial da região* (Machado, 1991, p.39). A posição de entreposto comercial da região foi o impulso necessário à inserção no cenário do mercado nacional, assegurando a acumulação e a reprodução do capital aqui instalado.

Entretanto, há outros fatores que explicam a atual posição econômica de Uberlândia. A cidade foi alvo de estratégias geopolíticas por parte do governo federal durante os anos 40, destacando-se a "Marcha para o Oeste". A *"abertura de estradas, interligando a região do Triângulo Mineiro a Goiás e Mato Grosso, concorreu de certa forma, para sedimentar a posição estratégica de Uberlândia, como pólo comercial"* (Machado, 1991, p.40).

Além disso, a construção de Brasília, na segunda metade de 1950, tornou Uberlândia um *"ponto obrigatório de entrecruzamento do sul, norte e nordeste com o Centro-Oeste do País."* Nesse sentido, *"investimentos federais passam a ser canalizados para Uberlândia como forma de viabilização da integração nacional, contida no projeto desenvolvimentista"* (Machado, 1991, p.40).

Durante a década de 60, a política de ocupação de cerrados empreendida pelo Estado gerou *"o desenvolvimento das culturas de grãos (soja, milho, café) em terras da região, acarretando para Uberlândia o armazenamento, a distribuição e a exportação desta parte da safra agrícola nacional"* (Machado, 1991, p.41).

Mediante a política de descentralização industrial do eixo São Paulo/Rio, ocorrida nos anos 60, houve a transferência de grandes complexos industriais a este município, que, juntamente às iniciativas do capital regional, possibilitaram um grande impulso econômico através da criação do seu pólo industrial. A criação deste pólo foi efetivada mediante ampla mobilização da classe empresarial, visando projetar este município no contexto mineiro e impulsionar o seu desenvolvimento. Assim, em 1965, foi inaugurado o Distrito Industrial de Uberlândia, equipado com recursos básicos de infra-estrutura para o assentamento de empresas de porte pesado, além de atraentes estímulos e incentivos fiscais concedidos pelo Estado e pela prefeitura (Machado, 1991).

Desde então, grandes empresas de porte nacional e transnacional instalaram-se em Uberlândia, atraídas pelas facilidades na instalação, pelas políticas de impostos, propiciadas pela região e governo municipal. Dentre estas empresas destacam-se a Souza Cruz, a Daiwa do Brasil Têxtil Ltda, a Fujiwara, a Pepsi-Cola, a Cargill, a Nestlé, o Carrefour, o Makro, as Lojas Americanas, a Resende Alimentos, a Granja Planalto, a ABC Inco, a Braspelco, a Brasfrigo, a Swift Armour, entre outras.

Os projetos políticos elaborados pela classe dominante local emergem no contexto histórico de Uberlândia, em uma seqüência interessante, mostrando que *"a busca do progresso é inesgotável e constante e o projeto do momento é sempre fundamental para a consolidação da cidade no cenário regional ou nacional"* (Machado, 1991, p. 50).

Entretanto, o fenômeno da pobreza urbana e da exclusão social é inerente à intensificação do processo de urbanização, a partir da década de 50. A visão de uma cidade perpassada por contradições sociais vai de encontro ao

discurso da classe dominante uberlandense, "para a qual a pobreza urbana inexistente ou se mantém invisível, constituindo-se em uma cidade modelo para a região e, por que não, para o país" (Machado, 1991, p. 42).

Em recente documento produzido pela Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo, podemos observar a omissão dos problemas sociais, decorrentes do desenvolvimento urbano, bem como um ufanismo diante do crescimento econômico da cidade no discurso oficial:

rica em possibilidades e novas alternativas de investimentos, a região do Triângulo Mineiro abrange um mercado consumidor de três milhões e quinhentos mil habitantes, sendo o elo de ligação entre os grandes centros urbanos e o interior do país (sic). Com seus 500 mil habitantes e uma economia forte e diversificada (...) é o principal pólo desta região, apresentando, nas últimas décadas, um extraordinário crescimento econômico, ao mesmo tempo que mantém indicadores de qualidade de vida não usuais em países em desenvolvimento como o Brasil. Uberlândia cresce de maneira equilibrada e com excelente padrão de qualidade de vida (Uberlândia, 1997, p.2).

Embora Uberlândia tenha experimentado nos últimos anos um vertiginoso crescimento econômico, não significa que não exista aqui problemas sociais, intrínsecos às sociedades modernas. Estes se despontam, revelando outras "faces" da modernidade. Pobreza e riqueza coexistem em meio à tão exaltada prosperidade. No entanto, autoridades e políticos conservadores buscam ocultar as contradições inerentes ao seu desenvolvimento urbano, associando mecanicamente o desenvolvimento econômico ao social. Os problemas sociais decorrentes desta realidade são mascarados e a cidade é apresentada como uma das cidades mineiras mais progressistas. Impingem a esta cidade uma áurea de Cidade-jardim, um paraíso, no qual os problemas e contradições sociais intrínsecos ao

desenvolvimento capitalista são inexistentes. Estes são vistos como questões secundárias, uma vez que o crescimento vertiginoso da cidade avança, atraindo inúmeras empresas de porte nacional e transnacional, dinamizando a economia, o comércio e a indústria, atraindo, também, correntes migratórias, provenientes das mais diversas regiões, em busca de melhores condições de vida, emprego e educação.

Esta cidade teve sua configuração urbana construída segundo os moldes dos países pobres do Sul. As melhores áreas da cidade, dotadas de equipamentos e serviços modernos, foram ocupadas pelas classes de renda mais alta, restando às camadas de baixa renda as áreas periféricas, desprovidas das condições adequadas de infra-estrutura e de serviços básicos (B.Souares,1993).

Estudo realizado pelo Centro de Pesquisas Econômicas da UFU (CEPES), junto a 36 bairros periféricos, em 1996, revelou as condições precárias nos quais vivem as camadas de baixa renda desta cidade²⁷. Os resultados da pesquisa apontaram que mais de 80% da população pesquisada recebe menos de 3 salários mínimos. Em torno de 55% gasta quase tudo para alimentar a família. 35% não possui renda suficiente para a aquisição de uma quantidade adequada de alimentos.

É neste contexto, em que coexistem modernidade e pobreza, que a educação de jovens e adultos ganha vulto, assumida como bandeira de políticos, educadores e diversos setores da sociedade civil. Em uma sociedade

²⁷ Buscando compreender os principais problemas socioeconômicos da população de bairros periféricos, a pesquisa abordou aspectos como condições de educação, de renda, motivos das migrações, as condições de moradia e equipamentos sociais, as condições de saúde e de ocupação. Optamos por não apresentar os dados educacionais obtidos nesta pesquisa, pois os conceitos de "analfabeto" e "alfabetizado" nela adotados são restritos. O primeiro termo refere-se aos indivíduos que não conseguem sequer identificar letras. O segundo refere-se àqueles indivíduos que conseguem escrever seu próprio nome e, minimamente, conhecer algumas letras, não conseguindo ler e interpretar.

permeada por contradições sociais e grande disparidade social, cabe questionar o papel ocupado e a função social desempenhada pela educação, em especial, a educação de jovens e adultos.

4.2 - Quando novos personagens entraram em cena: a política educacional de jovens e adultos nos anos 80

Ao final do período autoritário a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas. Os movimentos de mobilização popular e de organização dos trabalhadores, emergentes em meados dos anos 70, evidenciavam mudanças no contexto nacional e na reorganização da sociedade. O fim de uma ditadura militar que perdurara 21 anos e a retomada do processo de democratização sinalizaram uma "virada" no cenário político nacional. A volta do pluripartidarismo, a campanha pelas eleições diretas, a constituinte, a movimentação em torno da elaboração de uma nova LDB, a emergência de movimentos sociais e de um novo sindicalismo criara um clima de efervescência na sociedade, durante este período.

Uberlândia também passou por importantes mudanças políticas. Na década de 70 predominou o revezamento no poder político²⁸, que foi rompido durante as eleições municipais de 1982, com a vitória do PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Os novos grupos emergentes eram apoiados pelos sindicatos e pelo segmento progressista da Igreja católica. Representando o PMDB, cujo lema era "Democracia Participativa", o grupo buscava priorizar a área social e a participação da comunidade.

²⁸ Referimo-nos aqui, às gestões do prefeito Virgílio Galassi, que atuou nos períodos de 1970 a 1972 e de 1976 a 1982

Desde 1981, articulado ao movimento nacional de redemocratização, o PMDB local, visando às eleições de 1982, desenvolveu um processo de organização dos bairros periféricos. Nos encontros e debates discutiam-se os problemas do País, Estado e Município. Destes encontros "*nasceu a proposta de Democracia Participativa, uma alternativa e um projeto político para uma cidade presa ao paternalismo das oligarquias dominantes*" (Rezende apud Hermann, 1984, p. 341).

O apoio popular era fundamental às estratégias deste grupo que buscava sedimentar suas bases em meio ao processo de redemocratização da sociedade. Assim, esta administração assentou as linhas mestras de seu programa na participação popular e no atendimento às necessidades mais urgentes das classes populares. O cumprimento, mesmo que parcial do programa, era condição *sine qua non* à consolidação do poder e apoio popular nas eleições vindouras. Assim, ao "*invés de obras faraônicas este novo grupo político das classes dominantes optou pelas pequenas e múltiplas realizações no campo dos serviços urbanos de consumo coletivo que atingem as classes populares no seu cotidiano*" (Alvarenga, 1991, p. 107).

Alvarenga (1991) afirma que a *democracia participativa* era uma proposta de cunho social-democrata, pois buscava amenizar as contradições sociais e ocultar a visão de uma sociedade de classes, mediante a existência de condições socioeconômicas e políticas, que asseguravam interesses comuns entre as classes, permitindo o diálogo e a cooperação, o exercício da liberdade e do consenso, ao invés da luta de classe e do conflito.

Durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira, o PMDB aderiu a esta perspectiva, defendendo, como alternativa à política

clientelista, uma maior descentralização administrativa, a participação e organização da população em associações comunitárias. Inspirando-se em experiências de outros municípios, cujas administrações eram do PMDB²⁹, este governo buscou a participação popular, instituindo as associações de moradores como elo de interlocução entre as classes populares e a administração popular.

Neste contexto político local surgem os programas de EJA, ligados à iniciativa da prefeitura municipal e aos movimentos de associações de moradores. O atendimento a EJA foi possível a partir da ação conjunta do governo municipal e da sociedade civil, através dos movimentos de bairro. Adotava-se uma linha de educação popular, visando à valorização da atuação dos sujeitos envolvidos, resgatando a voz e participação da sociedade civil, por meio dos movimentos de bairro.

O censo, realizado pelo IBGE, em 1980, em Uberlândia, revelou que 12,5% da população de 15 anos ou mais era analfabeta. O atendimento a esta população ocorria por meio do MOBREAL, dos exames de massa realizados pela Secretaria Estadual de Educação e no Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia, criado desde 1977.

Com a posse do PMDB, no governo do Estado de Minas Gerais e no governo municipal de Uberlândia, buscou-se estruturar no município uma proposta voltada à educação de jovens e adultos.

Segundo depoimentos da gestora responsável pela EJA, na Secretaria Municipal de Educação, o projeto começou a se delinear a partir de 1984, tendo como referencial as propostas de Paulo Freire:

²⁹Trata-se dos municípios de Piracicaba(SP), Lages(SC) e Boa Esperança(ES). A este respeito, consultar Alvarenga (1991).

Nessa época, o Brasil, de um modo geral, estava voltado para a alfabetização de adultos. Em 1984, começamos a desenvolver as ações (...). Foi um período em que a filosofia de Paulo Freire foi mais trabalhada. Nós adequamos alguma coisa de Paulo Freire com a Proposta do Secretário Municipal de Educação (...). A nossa equipe começou bem pequena (...). Então, escrevemos o projeto, montamos a proposta pedagógica, os passos do projeto e quantas pessoas era preciso para desenvolver este trabalho (Gestora da EJA no período 1983-1988).

Em 1984, o projeto de educação de adultos iniciou-se, adotando a educação popular e a teoria de Paulo Freire como referenciais teóricos básicos. Buscava-se valorizar a participação dos sujeitos e da comunidade, envolvendo as associações de bairro na reivindicação pelo direito à escola e na criação de espaços para sua implementação. A educação, incluindo a EJA, é vista neste contexto como instrumento de transformação humana e social.

Nesta época, desenvolvia-se no Estado de Minas Gerais uma campanha de alfabetização de adultos, denominada "Novo Cidadão". Esta campanha fazia parte do Plano Mineiro de Educação, estabelecido para o triênio 84-87, durante a gestão do Secretário Estadual de Educação de Hélio Garcia.

O censo do IBGE, realizado em 1980, constatou que no Estado de Minas Gerais havia cerca de 15,5% de analfabetos na população maior de 14 anos. Baseando-se nestes dados, a Secretaria de Estado da Educação adotou como uma de suas metas a erradicação do analfabetismo da população adulta. Buscou, nesta campanha, a mobilização e o apoio da comunidade, adotando o trabalho voluntário e envolvendo associações, sindicatos, entidades diversas na campanha. Em documento, a Secretaria de Estado da Educação afirma:

Um movimento de alfabetização deve ser pensado na própria comunidade onde existe o analfabeto, partindo da

sua realidade concreta. Significa, portanto, conhecer as suas expectativas, a sua história de vida, a sua visão de mundo, a realidade social em que vive e, a partir da ação alfabetizadora, aperfeiçoar seus instrumentos de conhecimento e transformação dessa realidade. Assim, o movimento de alfabetização de adultos será discutido por cada grupo de habitantes da zona urbana e da zona rural e será assumido pela comunidade local. A proposta educativa será estabelecida por cada comunidade e deverá representar os seus interesses (Minas Gerais, 1984, p. 4).

O movimento de alfabetização visava fornecer aos jovens e adultos analfabetos os conhecimentos de leitura e escrita, concebidos como ferramentas essenciais ao exercício da cidadania. A SEE/MG pretendia, através do envolvimento comunitário, mediado por Comissões Municipais de Educação, desenvolver este movimento de alfabetização de adultos no Estado de Minas Gerais. Associações e entidades da sociedade civil contribuiriam ao trabalho das Comissões Municipais, que eram as responsáveis pela elaboração do plano de alfabetização. Estas, juntamente com as Delegacias de Regionais de Ensino, informariam as necessidades apontadas em cada comunidade. Convocava-se o voluntariado para esta tarefa, relacionando o trabalho de alfabetização com causas cívicas. As pessoas com disponibilidade receberiam treinamento e orientação. As turmas podiam ser formadas com qualquer número de alunos, estabelecendo como limite, o máximo de 20 alunos por sala. Como a campanha não era institucionalizada, os grupos podiam optar pela metodologia que lhes fosse apropriada (Minas Gerais, 1984, p. 5).

Iniciado em 1984, o Projeto "Novo Cidadão" tinha como meta alfabetizar cerca de dois milhões de pessoas jovens e adultas, com idade acima de 14 anos. Segundo Soares (1995), nas redes estaduais de ensino,

foram criados incentivos para o projeto, concedendo garantia de progressão horizontal aos professores efetivos que alfabetizassem, no mínimo, 10 alunos. O trabalho de alfabetização garantia aos habilitados em Magistério de 2º grau pontos para classificação em concurso, servindo, também, como critério de classificação de desempate em concurso e convocação. Aos alunos que cursassem o Logos II ou o Magistério de 2º grau, servia como estágio.

Segundo a Delegada Regional de Ensino de Uberlândia, em exercício no período 1983-1997, não havia recursos financeiros destinados a este projeto:

Este projeto já nasceu morto, porque não tinha um cruzeiro de recurso financeiro. Era realizado com total responsabilidade dos municípios, apenas com orientação da Superintendência Estadual de Educação. O professor era voluntário. O Estado não tinha recursos para pagar e não podia aumentar o número de professores. Este programa, em termos de Uberlândia, não funcionou. Este programa foi lançado durante a gestão do Superintendente Estadual de Educação Neidson Rodrigues, logo após o Congresso Mineiro de Educação. O Neidson tinha muito claro a importância do envolvimento da Comunidade. Ele acreditava que a comunidade se envolvia em todos os aspectos, mas o próprio tempo nos provou o seguinte: a comunidade até envolve, mas naquilo que não tira o seu tempo de sobrevivência. As pessoas que tiram quatro horas e meia de seu tempo à noite, que não estejam trabalhando, nem estudando, são geralmente pessoas muito bem sucedidas ou aposentadas. Então, no nosso caso, dentro de Uberlândia não teve a mínima repercussão. Foi tentado, mas não houve. Até em municípios menores aconteceu algumas salas, mas em Uberlândia não (Delegada de Ensino no período 1983-1997).

De um modo geral, as metas do projeto não foram alcançadas. Em sua primeira fase, no ano de 1985, o projeto envolvia 17 Delegacias Regionais de Ensino, possuindo 357 salas sob a orientação de voluntários. Neste ano, apenas 602 alunos foram alfabetizados. Em 1986, estavam em processo de

alfabetização apenas 2098 pessoas, número bastante aquém das metas estabelecidas. Visando aprimorar o projeto, iniciou-se, em 1987, um processo de reformulação. Entretanto, após as eleições estaduais, este projeto foi interrompido pelo novo governo (Soares, 1995).

O programa de alfabetização, criado, em 1984, pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, instalou, inicialmente, 14 salas de aula nos bairros periféricos, atendendo aproximadamente 150 alunos na faixa etária de 18 a 90 anos de idade. Segundo depoimentos da gestora responsável pela EJA neste período, o projeto, em seu primeiro ano, recebeu apoio financeiro do Mobral: *"começamos a receber algumas pequenas verbas do Governo Federal. Em muito pouco tempo o Mobral desapareceu e surgiu a Fundação Educar"*.

Com a extinção do Mobral, foi criada a Fundação Educar. O novo órgão diferenciava-se dos padrões do Mobral, pois atuava de forma descentralizada, estando subordinado ao MEC. A Fundação Educar agia como órgão de apoio e fomento, firmando convênios com governos municipais, estaduais, empresas e entidades da sociedade civil. A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia firmou convênios com a nova entidade, dando continuidade ao programa de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

Desde o início do programa, as associações de moradores constituíam-se em elemento desencadeador do processo, levantando as prioridades e reivindicações da comunidade. As salas de aulas eram formadas a partir da ação dos grupos populares organizados. A estes cabia divulgar e conscientizar, nos bairros e na comunidade, a importância do processo de

alfabetização, fazendo a escolha do local e do instrutor, que era geralmente oriundo da própria comunidade. Como afirma o então secretário municipal de Educação, deste período,

a associação de moradores levantava as necessidades da região. Essas necessidades eram por ordem de urgência e prioridade. Qual era a primeira necessidade: a educação, a saúde, o esgoto, a água encanada, asfalto. Quando elaborávamos o orçamento, com eles mesmos, colocávamos as prioridades, o que precisava ser feito com urgência. E eles tinham uma comissão que fiscalizava o orçamento, se o aplicávamos ou não. Se desviássemos verba, eles davam o grito. (...) Eles escolhiam o local: na igreja, no clube, ou onde conseguissem a sala. Eles tinham a obrigação de conseguir a sala e pesquisavam quem queria fazer o curso e aprender. A classe era montada pela associação de moradores. A gente chegava lá e encontrava a sala e todos os candidatos. O mínimo de alunos para montar a sala era vinte alunos (Secretário de Educação no período de 1983-1988).

As associações de moradores eram o elo primordial entre as reivindicações das classes populares e a administração municipal. A secretaria somente iniciava classes nos bairros, mediante a reivindicação das associações, às quais competia solicitar a abertura da classe e convocar os alunos.

Analisando os movimentos sociais que emergiram ao final dos anos 70, Eder Sader (1988) afirma que se tratam de sujeitos coletivos, pois na coletividade constituem sua identidade, organizando práticas, nas quais seus membros defendem seus interesses, expressam suas vontades, constituindo-se nessa luta. Os movimentos populares emergentes - caracterizados pela autonomia e contestação à ordem estabelecida - eram representados pelo

"novo sindicalismo" que se pretendeu independente do Estado e dos partidos; eram os "novos movimentos de

bairro”, que se constituíram num processo de auto-organização, reivindicando direitos e não trocando favores como os do passado; era o surgimento de uma “nova sociabilidade” em associações comunitárias onde a solidariedade e a auto-ajuda se contrapunham aos valores da sociedade inclusiva; eram os “novos movimentos sociais” que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço requeriam, novas categorias para sua inteligibilidade (Sader, 1988, p. 35-36).

Para a gestora do programa, a experiência de participação dos vários grupos organizados (associação de moradores, clubes de mães, sindicatos, igrejas, etc.) era fundamental no processo, pois era a comunidade que conhecia seus reais problemas, suas necessidades e os anseios da população.

O apoio técnico e financeiro da Fundação Educar possibilitou a expansão do projeto (Primeira Hora, 14 agosto 1986, p. 7). No ano de 1986, o Programa Municipal de EJA empregou aproximadamente 1 milhão e 100 mil cruzados, dos quais 50% foram repassados pela Fundação Educar por meio de convênios, firmados no início do ano³⁰. No segundo semestre de 1986, a Fundação Educar liberou a primeira parcela dos recursos, no valor de 532 mil cruzados, a serem aplicados no Programa Municipal³¹. O projeto previa seis etapas nas quais seriam absorvidos, durante dois anos, a quantia de 6,5 milhões de cruzados³². A primeira parcela liberada procedia de norma estabelecida pela Fundação, na qual, em cada etapa, seriam repassados 400

³⁰ Segundo cálculos realizados pelos CEPES, o valor gasto ao longo de 1986, corresponde a aproximadamente R\$327.957,90. Tendo como data de referência Janeiro/86, o valor correspondente a 50% do investimento é, em reais, R\$163.978,95 (pelo INPC/IBGE, setembro de 1999).

³¹ Este valor foi gasto durante o 2º semestre de 1986. O valor, atualizado em reais, segundo o INPC/IBGE, do mês de setembro de 1999, corresponde a aproximadamente R\$ 114.909,53. Este valor deve ser dividido por 6, caso seja necessário saber a quantidade mensal dispendida. Esclarece-se que, na realidade, as parcelas não são iguais. Trata-se, aqui, de uma aproximação.

³² Os valores em reais encontrados, tendo como referência janeiro de 1986, segundo o INPC/IBGE, do mês de setembro de 1999, é aproximadamente R\$1.937.933,08. Este valor foi gasto durante os anos 1986 e 1987. Caso seja necessário saber os valores mensais, devem-se dividir os valores em reais encontrados em 24. Evidentemente, isto não reflete a realidade.

cruzados por estudante, num período letivo de 5 meses³³. Para 1987, a Secretaria Municipal pleiteava receber da Educar o montante de 790 mil cruzados, que, por meio de contrapartida da mesma ordem da Prefeitura Municipal, somavam 1 milhão e 580 mil cruzados, a serem investidos no ano de 1987³⁴.

Os convênios firmados entre o governo municipal e a Fundação Educar ajudaram na expansão do projeto, ao longo do período. Em 1985, o projeto atendia a 27 bairros, oito conjuntos habitacionais, tendo três salas na zona rural e duas salas em distritos da cidade, com um total de 735 alunos matriculados, em salas solicitadas pela própria comunidade, através de suas associações de moradores ou conselhos rurais. Em 1986, o Programa atendia a 1050 alunos, matriculados em diversos bairros da cidade (Uberlândia, 1986, p. 2).

Em 1987, o Programa atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministravam aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural (Primeira Hora, 26 junho 1987, p. 5). Em 1988, o Programa reunia cerca de 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município (Correio de Uberlândia, 14 junho 1988, p. 2).

Segundo a gestora do Programa, no período, as concepções pedagógicas do Programa eram independentes, buscando desenvolver um trabalho que fugia aos moldes estabelecidos pela Fundação Educar.

³³ O custo aluno estipulado pela Fundação Educar, em cada etapa, tendo como base agosto de 1986, e utilizando o INPC/IBGE do mês de setembro de 1999, corresponde, aproximadamente a R\$ 86,40.

³⁴ Os valores em reais encontrados, tendo como referência janeiro de 1987, segundo o INPC/IBGE, do mês de setembro de 1999, é aproximadamente R\$ 295.865,63 para o custo total do Projeto e R\$ 147.932,81, para o valor repassado pela Fundação Educar.

Entretanto, o Programa seguia etapas semelhantes ao Programa de Educação Básica da Educar, composto por três módulos, organizados em 1440 horas, com dois anos de duração. Conforme o bairro ou a entidade reivindicava, o Programa funcionava nos períodos vespertino ou noturno, cumprindo três horas/aula diárias. Sua proposta visava à transmissão do saber sistematizado, à valorização do saber popular, a auto-realização, à consciência de classe e à participação ativa na vida comunitária. Tinha como objetivos *"possibilitar aos jovens e adultos condições para instrumentalizar-se no ato de ler, escrever e contar, para que assumam posicionamento crítico e participem efetivamente da transformação da realidade em que está inserido."* (Uberlândia, 1986, p. 2).

No tocante às concepções que permeavam a prática pedagógica do Programa, a gestora afirmou que :

a filosofia na época era de que o adulto precisava aprender a ler, a escrever porque é uma coisa do dia-a-dia. Como ia pegar um ônibus, como ia trabalhar e, mais ainda, como uma ferramenta de luta para ele. (...) Na medida que soubesse ler e escrever, poderia reivindicar melhor seus direitos. Na sala de aula, trabalhávamos muito a questão do direito do trabalhador. Nós tínhamos um período de discussão das coisas que estavam acontecendo no bairro com ele, e depois realizávamos a alfabetização. Pegávamos muito a teoria de Paulo Freire. Era bem marcante (Gestora da EJA no período 1983-1988).

Buscava-se pôr em prática o pressuposto freiriano de que a leitura do mundo antecedia à leitura da palavra. A alfabetização era concebida como instrumento de luta, como elemento indispensável à atualização dos direitos da cidadania. Assim, as questões existenciais presentes no cotidiano dos educandos eram o ponto de partida para as discussões em sala de aula. O currículo do Programa incluía além do domínio da leitura e da escrita, os

conteúdos sistematizados referentes às quatro séries iniciais, possibilitando aos alunos continuidade nos estudos. Segundo a gestora do Programa, o material didático era diferente do usado nas escolas convencionais, pois utilizavam-se desde recortes de jornais, que trazem publicações sobre os bairros e as localidades onde são ministradas as aulas, até revistas e outros meios de comunicação, que trazem não só a formação de como ler e interpretar o texto escrito, mas também informam sobre a realidade do dia a dia do meio em que vivem (Gestora da EJA no período 1983-1988).

Vencidas as etapas, os alunos podiam dar continuidade aos estudos no Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia - CESU. A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, realizava um trabalho de integração com esta instituição, como esclarece a gestora, nas afirmações a seguir:

nós trabalhávamos com a escola, com as pedagogas da escola, com os professores, porque eles iam receber um aluno que estava vindo da educação de adultos. Ele tinha toda uma documentação que dava direito de cursar a 5ª série (Gestora da EJA no período 1983-1988).

Inicialmente, o Programa atuou com professores leigos, oriundos da própria comunidade. A seleção dos educadores era realizada pela associação de moradores do bairro. *“Eles não precisavam ser formados em magistério, porque nós íamos fazer um trabalho de base”* (Gestora da EJA no período 1983-1988). Acreditava-se que, por estes sujeitos pertencerem à mesma comunidade, conheciam os problemas enfrentados no cotidiano pelo grupo, além de serem mais aceitos pelo mesmo:

nosso objetivo era pegar quem morava no bairro para poder discutir as dificuldades que o pessoal estava passando. Até o próprio sentimento, talvez até por sentir

na pele o que estava acontecendo, a falta de água, a falta de esgoto, a falta de asfalto, a falta de trabalho. A pessoa tinha que estar convivendo com esse pessoal (Gestora da EJA no período 1983-1988).

Porém, esta visão modifica-se durante o desenvolvimento do trabalho. O grupo percebeu que necessitava "capacitar" o educador. No segundo semestre de 1986, a exigência mínima era a de que os educadores possuissem a 2ª série do segundo grau.

E chegou, assim, um ponto em que partimos da seguinte idéia (...) As professoras possuíam contrato por tempo determinado. Nós achamos que não dava para contratar professores que não tinham formação no magistério. Nós tínhamos certeza de que todo bairro tinha uma professora que se formara em magistério. Então, porque não utilizar o pessoal que possuía formação, pois íamos dar mais qualidade ao trabalho. (...) Discutimos isso com a secretaria, com o próprio prefeito. E mudamos totalmente. Fomos mudando devagar o perfil, porque devíamos estar compatíveis com toda a Secretaria de Educação. Eu não podia, de forma alguma, pedir a administração que assinasse a carteira de um professor que não possuía habilitação, porque o normal da secretaria é que todos tivessem habilitação. E não foi por causa dessa exigência que passamos a fazer seleção. Foi porque vimos que aqueles professores que faziam magistério, ou já eram formados, tinham maiores condições. E em todos os bairros havia alguém nesta condição. Então, não estava indo contra a filosofia inicial do projeto, pois se o bairro não tivesse, nós não iríamos exigir do bairro isso (Gestora da EJA no período 1983-1988).

Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação buscou "profissionalizar" os instrutores, exigindo que os mesmos fossem formados em magistério. Esta "profissionalização" foi ao encontro da filosofia inicial do Programa, pois as professoras formadas em magistério vinham do mesmo bairro onde existia o projeto de alfabetização, sendo indicadas pela associação de moradores e selecionadas pelo grupo de supervisores da Prefeitura. No segundo semestre de 1986, as professoras com a formação exigida pela

Secretaria Municipal de Educação percebiam em torno de 900 cruzados³⁵. A questão trabalhista do professor era regulamentada no "Contrato de Prestação de Serviços Por Prazo Determinado" (Primeira Hora, 14 agosto 1986, p. 7).

Segundo a gestora do Programa, os supervisores exerciam um papel relevante no processo, atuando junto aos professores e acompanhando o trabalho desenvolvido nas classes de jovens e adultos. Nos primeiros anos do programa, grande parte da equipe não possuía experiência com EJA, sendo necessária uma etapa de estudo, uma vez que estas iriam orientar os professores.

As supervisoras vinham da pré-escola, da 1ª à 4ª. Muitas eram recém formadas e nunca haviam trabalhado. Saíam com aquela mente de trabalhar com criança, mas com adulto ninguém tinha experiência. Então era desbravar sertão mesmo para nós. E tinha poucos livros a respeito (...). Fizemos um trabalho com estas "meninas" de estudar o projeto, de estudar a teoria de Paulo Freire (...). Trabalhávamos desde o treinamento pedagógico, dentro da sala de aula, como trabalhar com o pessoal, até a questão da filosofia em si do projeto que era a conscientização da pessoa para estudar e para lutar pelo direito dela (Gestora da EJA no período 1983-1988).

No tocante à formação continuada dos professores, a cada início de semestre eram realizados cursos, visando a sua capacitação³⁶. Ao longo do ano, também, realizavam-se diversos encontros e seminários de EJA. Nestes momentos, representantes de outras Secretarias Municipais de Educação

³⁵ Segundo cálculos realizados pelo CEPES/UFU, tendo como referência agosto de 1986 e utilizando o INPC/IBGE de setembro de 1999, este valor corresponde aproximadamente a R\$ 194,68.

³⁶ O 1º Encontro Regional de Professores de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido em Uberlândia, nos dias 21 a 23 de outubro de 1987, discutiu temas como: Relação Município/Fundação Educar, Educação Popular e Cultura, Educação e Constituinte e Educação e Dívida Externa. Contou com a presença de representantes da Fundação Educar, membros da Assembléia Nacional Constituinte e de grupos responsáveis pelas experiências desenvolvidas na Baixada Fluminense e pelo grupo Fé e Alegria, de Belo Horizonte (Correio de Uberlândia, 22 outubro 1987, p. 1). O 2º Encontro Regional de professores de EJA, ocorrido em Uberlândia, nos dias 3 e 4 de novembro de 1988, contou com a participação dos professores Sérgio Haddad e Ernesto J. G. Trondle, discutindo, respectivamente, os temas "Significado da educação de jovens e adultos para o país" e "Importância do trabalho do educador na educação de jovens e adultos (Primeira Hora, 3 novembro 1988, p. 1).

divulgavam sua experiência, debatendo as questões educacionais junto aos professores da rede municipal.

As ações efetivadas possibilitaram que este projeto tomasse corpo e se desenvolvesse, tornando-se um segmento da Secretaria Municipal de Educação: a Divisão de Educação de Adultos. O apoio técnico e financeiro da Fundação Educar foi primordial neste processo, propiciando intercâmbio com outras experiências que estavam sendo desenvolvidas no País e, tornando possível a consolidação do programa. A ação conjunta do governo municipal e da sociedade civil, por meio dos movimentos de bairro, numa linha de educação popular, contribuiu para a valorização da atuação dos sujeitos envolvidos, resgatando a sua voz e participação. A existência de espaços de participação da comunidade possibilitou que estes novos personagens entrassem em cena, reivindicando algo que lhes fora negado historicamente: o direito à educação.

Evidenciou-se, ao longo do desenvolvimento do programa, a fragilização na formação dos professores. O programa atuou inicialmente com professores leigos, sem a devida preparação para o trabalho em sala de aula. Posteriormente, adotou como requisito mínimo a formação no curso de Magistério. Todavia, a formação dos professores era concebida num sentido restrito, referindo-se apenas à habilitação em Magistério. Estudos realizados nas últimas décadas apontam inúmeras deficiências no curso de Magistério, como a redução nas disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a desvinculação com as questões da realidade educacional brasileira, etc. O caráter precário deste curso relaciona-se à transformação, a partir da Lei 5692/71, do antigo curso normal em curso profissionalizante,

acarretando conseqüências graves na qualidade deste ensino ³⁷.

Como a maioria dos cursos de Magistério são voltados para a educação de crianças, os professores egressos destes cursos não possuem uma formação adequada para lidar com os educandos jovens e adultos. O trabalho com alunos jovens e adultos possui especificidade, exigindo uma metodologia diferenciada do trabalho realizado com crianças. O universo do aluno trabalhador, sua experiência de vida, seus desejos e interesses devem ser considerados na construção de uma proposta curricular. Neste sentido, a formação dos professores que irão atuar com este aluno deve ser o cerne de um programa de qualidade. O trabalho com professores leigos e voluntários vai de encontro à construção da profissionalização docente, representando um processo de desprestígio deste profissional.

4.3 - Democratização e exclusão: o Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia

Como decorrência das reformas educacionais implementadas ainda durante a ditadura militar, foram criados Centros de Estudos Supletivos em diversos Estados do País.

Com a implantação da Lei 5692/71, foi dada aos Conselhos Estaduais de Educação flexibilidade e autonomia na normatização do tipo de oferta de Ensino Supletivo. Em 1975, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais criou o Departamento de Ensino Supletivo (DESU) ³⁸, posteriormente

³⁷ A este respeito, consultar Gatti (1996).

³⁸ Segundo Soares (1998), a crescente demanda de trabalho do DESU, no atendimento de pedidos de instalação de CES, bem como o empenho na organização dos exames supletivos, acarretou sua transformação, em 1977, em Diretoria de Ensino Supletivo, visando a possibilitar uma melhor estruturação e autonomia. Desde então, assumiu a competência de orientar, supervisionar e organizar o funcionamento do ensino supletivo, tendo como referências as normas baixadas pelo CEE. Maiores informações, consultar: Soares (1995).

transformado em Diretoria de Ensino Supletivo. Em Minas Gerais optou-se pelo atendimento através do exame de massas e dos Centros de Estudos Supletivos, aqui denominados de CESU. A implantação dos Centros iniciou-se em 1976.

Durante os anos 70 e 80, foram implantados no Estado de Minas Gerais 24 Centros de Estudos Supletivos (CESU), 74 Unidades de Ensino Supletivo (UES) e 86 Postos de Ensino Supletivo (PES). Neste período, surgiram inúmeros cursos preparatórios na iniciativa privada. Entretanto, somente os colégios Roma e Promove - situados na capital mineira e pertencentes à rede privada de ensino - possuíam autorização para realizar exames no processo e expedir certificados de conclusão. Assim, nos 70 e 80, a oferta de ensino supletivo público, em Minas Gerais, reduziu-se aos exames de massa e criação dos CESUS, UES e PES (Soares, 1998). A criação dos postos e unidades de ensino supletivo constituía-se numa estratégia de expansão e interiorização das ações educacionais dos Centros de Estudos Supletivos (Minas Gerais, 1985).

Documento elaborado pela SEE/MG afirma que a metodologia de ensino individualizado utilizada nos CESUS, UES e PES permitia aos estudantes desenvolver seu aprendizado segundo suas características, aptidões, disponibilidades de tempo, necessidade e interesse próprios. Assim, os cursos buscavam atender a três aspectos importantes na educação de adolescentes e adultos: adequação didático-pedagógica, flexibilidade normativa e possibilidade de mais amplo atendimento, com custos operacionais mais baixos (Minas Gerais, 1985).

Sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo educacional, esta alternativa de ensino atrelava a tecnologia aos interesses econômicos e pedagógicos. Como afirma Haddad (1991, p. 189),

o Estado se propunha a oferecer uma educação de massas, a custos baixos, como perspectiva de democratizar oportunidades educacionais, "elevando" o nível cultural da população, (...) que vinha perdendo qualidade pelo crescimento do número de pessoas.

O Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia iniciou suas atividades em setembro de 1977, sendo subvencionado pela Prefeitura Municipal, pela Universidade Federal de Uberlândia e Secretaria de Estado da Educação, em convênio, por tempo indeterminado. Nos dois primeiros anos funcionou em sede provisória. Em junho de 1979, inaugurou sua nova sede, em local cedido pela Prefeitura Municipal.

Quadro IV – Centro de Estudos Supletivos – Uberlândia 1979-1981

ANO	1977	1978	1979	1980	1981
Matriculados	160	505	872	779	809
Freqüentes	150	365	650	477	590

A partir de 1987, o CESU passou a exercer suas funções educacionais sob inteira responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Entretanto, podia manter convênio com a Prefeitura Municipal. Desde 1979, a Prefeitura Municipal de Uberlândia cedia espaço para o funcionamento, complementando o pessoal em alguns setores e colaborando no fornecimento de material.

Quadro V – CESU - Matrícula inicial – 1990/1994

Ano	1º grau	2º grau	Total
1990	984	448	1432
1991	960	481	1441
1992	1240	657	1897
1993	1080	539	1619
1994	1187	544	1731

In: CESU/PDE-1995

O número de alunos matriculados, no CESU, aumentou, ao longo do período, principalmente, no que tange ao primeiro grau. Entretanto, as condições inadequadas das instalações físicas do prédio são vistas como fatores que impedem o funcionamento adequado da instituição³⁹. As instalações do prédio não comportam uma grande demanda, ocorrendo, com freqüência, superlotação e a falta de vagas na escola.

A escola funciona durante os três períodos do dia: manhã, tarde e noite, atendendo a alunos na faixa etária de 14 anos ou mais de idade. No ano de 1990, dos 1432 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, 52% possuía entre 14 a 21 anos de idade, 31% possuía 22 a 30 anos de idade e 17% possuía faixa etária superior a 31 anos de idade. Já em 1994, dos 1731 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, 44% possuía entre 14 a 21 anos de idade, 44% possuía 22 a 30 anos de idade e 12% possuía faixa etária superior a 31 anos de idade. Estes dados confirmam a tendência já constatada em outras pesquisas: o rejuvenescimento do ensino supletivo (Freitas, 1998).

³⁹ Em visita ao CESU, observamos que as instalações físicas do prédio encontravam-se em condições precárias. O relatório elaborado para o PDE, em 1995, apontou que a ventilação e iluminação eram mínimas. A construção antiga não tinha merecido, até a época, manutenção e cuidados por parte dos órgãos competentes. Assim, as intempéries naturais acarretavam problemas na estrutura física de todo o prédio. A cozinha não oferecia as mínimas condições para as cantineiras desenvolverem seu trabalho com presteza e agilidade. O almoxarifado era improvisado e não possuía estrutura nem controle instrumental apropriado. A área livre do prédio não possuía abrigo. Como era restrita, dificultava as aulas práticas, principalmente de Ciências e Biologia. Não havia, também, uma sala específica para vídeo. A cantina era pequena, obrigando os alunos a tomarem lanche em pé, sendo este mesmo espaço ocupado por suas motos e bicicletas. O documento ainda esclarecia que a Prefeitura Municipal tinha sido cedido ao CESU um terreno situado na Rua Belém, n.º 1080, Bairro Brasil, com a finalidade da construção do prédio. Neste terreno foram construídas duas salas onde funciona a Oficina pedagógica de vassouras e montagem de caixotes pelos alunos portadores de deficiência visual.

Quadro VI - Ensino Fundamental e Médio - Alunos inscritos x avaliados x aprovados

1990			1991			1992			1993			1994		
Mat.	Aval.	Aprov.												
1432	209	137	1441	293	156	1897	984	544	1619	836	480	1731	1088	686

In: CESU/PDE-1995 / Obs.: mat.- número de alunos matriculados/aval.- número de alunos avaliados/aprov.- número de alunos aprovados

Em 1990, apenas 15% dos alunos matriculados chegaram ao exame especial. Destes, 65% obtiveram aprovação. Ao longo do período, esta relação foi se invertendo. Em 1994, 63% dos alunos matriculados submeteram-se aos exames especiais e 63% obtiveram aprovação⁴⁰. No que tange à evasão, torna-se difícil estimá-la com precisão, pois a ausência por um determinado tempo, não pode ser contabilizada como abandono, uma vez que a proposta do CESU não prevê obrigatoriedade na frequência, "respeitando" o ritmo de aprendizagem do aluno⁴¹.

Os dados em questão, mostram que, embora o CESU tenha democratizado o acesso ao ensino para as camadas populares, as orientações que prevaleceram têm se consubstanciado em limites a aprendizagem, uma vez que os índices de permanência e conclusão são baixos.

Em 1995, o CESU realizou intercâmbio institucional com a SME - Secretaria Municipal de Educação - e a ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Através deste intercâmbio, estas instituições, sob a supervisão da 40ª Superintendência Regional de Ensino -

⁴⁰ Entretanto, é necessário algumas ressalvas na análise dos dados. A taxa de aprovação não significa que o aluno tenha vencido todas as etapas do processo e concluído o curso. Houve, apenas, aprovação nas disciplinas oferecidas no período letivo. A taxa geral encobre, ainda, o índice de aprovação nas disciplinas específicas, omitindo a incidência de aprovação em determinadas disciplinas.

⁴¹ No CESU de Uberlândia, o aluno do Ensino fundamental é orientado a cursar no máximo 03 disciplinas e o aluno do ensino médio, no máximo 4. O conteúdo de cada disciplina é dividido por unidades. Ao final da unidade, o aluno é submetido ao teste de unidade, devendo obter aproveitamento máximo de 60%. Após concluir todas as unidades da disciplina, o aluno é submetido ao Exame Especial, abrangendo todo conteúdo, no qual deverá obter 50%, sendo que esta nota constará do certificado.

SRE, ministraram Curso Especial de Suplência, relativo às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, a jovens e adultos da comunidade⁴².

Os cursos eram ministrados por professores da ESEBA e da rede municipal, nas instalações de ambas as instituições. O intercâmbio institucional com o CESU viabilizou a participação dos alunos em testes de unidades e Avaliação Especial elaborados por professores do CESU, ESEBA e SME, supervisionados pelos órgãos e profissionais que pertenciam ao quadro da 40ª Superintendência Regional de Ensino⁴³. Em 1995, foram atendidos pela ESEBA cerca de 179 alunos. A Secretaria Municipal de Educação atendeu aproximadamente a 250 alunos.

Segundo Soares (1996b), o princípio da flexibilidade, presente no Parecer 699/71, elaborado pelo relator Valnir Chagas, possibilita a ida dos alunos aos centros, bem como o retorno ao ensino regular, para continuidade dos estudos. Porém, esta mesma flexibilidade leva os centros a conviverem com índices elevados de evasão. Para o autor, outro aspecto discutível nos centros refere-se à tendência ao individualismo e ao pragmatismo.

Uma vez que a metodologia é centrada no aluno, com atendimento personalizado, sem enturmação, o processo educacional pode reduzir-se à aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais sem que seja

⁴² No período de 1986 a 1991, a ESEBA desenvolveu um projeto especial de alfabetização, que atendia aos servidores técnico-administrativos da UFU. A partir de 1992, este atendimento expandiu-se para a comunidade local. Em setembro de 1993, iniciou curso preparatório aos exames de suplência de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, oferecido pelo Sistema Estadual, tendo como referência as normas, currículos e programas da SEE/MG. Os exames de Suplência eram realizados no próprio ambiente escolar, visando a oferecer aos alunos maior segurança emocional durante a realização das provas. O curso preparatório era ministrado diariamente, durante 2h e 30 minutos, por professores habilitados, pertencentes ao quadro da ESEBA. A ESEBA, até o momento da pesquisa, mantinha o Curso e possuía como meta, a médio prazo, conseguir sua autorização como Curso Regular de Suplência, aplicando exames no processo.

⁴³ Os Testes de Unidades e Exames especiais seriam oferecidos, conforme o ritmo de desenvolvimento de cada aluno, estando em consonância com as normas regimentais e orientações do CESU e 40ª SRE de Uberlândia. Durante o ano letivo de 1995, seriam oferecidos pelo menos dois exames especiais em cada disciplina

contemplado um espaço socializador de vivência. Esse aspecto pode ser também associado a outro: a tendência ao pragmatismo. Com a pressão da sociedade para que as pessoas adquiram a escolaridade mínima, com o sentimento dos alunos de que já perderam muito tempo e com o atendimento personalizado ao ritmo próprio de cada aluno, corre-se o risco de se selecionar apenas o que interessa para uma certificação rápida, levando a um fazer pragmático (Soares, 1996b, p. 33).

Assim, há necessidade de repensar políticas públicas que contemplem soluções a este ensino, tornando-o uma proposta adequada aos dias atuais, mediante revisão das concepções de ensino e reformulação de suas propostas, indo ao encontro dos interesses e necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores⁴⁴.

4.4 - As experiências municipais de educação de jovens e adultos em Uberlândia- MG nos anos 90

4.4.1- O processo de municipalização induzida da EJA.

Embora as discussões em torno da Assembléia Constituinte, a partir de 1986, tenham provocado uma grande mobilização nacional e que a Constituição de 1988 traga em seus preceitos a extensão do direito à educação, àqueles que não a tiveram em idade apropriada, constata-se que, a partir dos anos 90, a educação de jovens e adultos, gradativamente, perde força como política pública, reduzindo-se sua participação nas ações governamentais.

Seguindo o exemplo da Constituição Federal, aprovada em 1988, as Constituições Estaduais reafirmaram as obrigações do Poder Público no que

⁴⁴ A este respeito, consultar SCHMELKES (1996).

concerne aos direitos educacionais de jovens e adultos. No entanto, a afirmação legal não foi suficiente para levar adiante políticas públicas consistentes, pois a ausência de diretrizes, incentivo e suporte financeiro da União para o ensino supletivo, a escassez de recursos próprios, resultante da queda na receita de impostos, aliadas à pressão de investimento e melhoria da qualidade da educação infantil e ensino fundamental, acarretou o declínio dos serviços estaduais de EJA (Di Pierro, 1996).

Desde o fechamento da Fundação Educar, em 1990, a União vem se desobrigando do atendimento à EJA. Grande parte dos governos estaduais reorganizaram sua política, restringindo o investimento nesta área. Devido à inexistência de uma política mais definida por parte das instâncias federais e estaduais de governo, o atendimento de EJA vem sendo atribuído aos governos municipais. Desta forma, a descontinuidade e a inconstância das políticas da União repercutem, fortemente, nestas instâncias, uma vez que estas dependiam dos recursos federais para desenvolver a educação básica de jovens e adultos.

Di Pierro (1996, p. 6) denomina a *"transferência – não pactuada e sem gradualismo - dos encargos relacionados à educação básica de jovens e adultos para a esfera municipal de governo"* como municipalização induzida da EJA. Para a autora, o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, quase sempre lembrado pelas suas mazelas e fracassos, foi responsável, nos anos 70 e início dos anos 80, pela implantação de uma estrutura de atendimento nos vários municípios do País. Com o fim do MOBRAL, a Fundação Educar - atuando como órgão de fomento e apoio, mediante convênios com instituições

governamentais e da sociedade civil - deu continuidade ao processo de difusão e implantação da Educação de Jovens e Adultos nos municípios brasileiros.

Com o fechamento da Fundação Educar, houve, sem qualquer gradualismo e planejamento, uma transferência direta de responsabilidades educacionais do Governo Federal para as instâncias municipais de governo. Assim, os municípios viram-se diante de um impasse: em função das restrições orçamentárias, atender, exclusivamente, a educação infantil e fundamental, ou dar continuidade às atividades conduzidas, até então, pela Educar, sem possuírem o devido acúmulo de experiência gerencial ou pedagógica, necessária à condução deste ensino (Di Pierro, 1996).

Embora a Constituição de 1988 e a LDB, aprovada em 1996, confirmam às instâncias estaduais e municipais de governo, a responsabilidade pelo ensino fundamental, a heterogeneidade dos municípios brasileiros deve ser considerada na discussão. A maioria dos municípios é de pequeno porte e arrecada receitas diminutas, dependendo, fortemente, das transferências de recursos das demais esferas de governo para atender as carências sociais existentes.

Além do mais, as atuais políticas de financiamento, consubstanciadas no FUNDEF, estão voltadas ao atendimento da educação fundamental de crianças e jovens em idade série apropriada. Os demais recursos, em sua maioria, são direcionados à educação infantil e pré-escolar, restringindo as possibilidades de atendimento à EJA.

A ausência de recursos financeiros, aliada à pouca experiência gerencial e pedagógica acumulada pelas instâncias municipais de governo, nesta área, levam à diminuição do atendimento público. Face a esta realidade,

pode ocorrer, também, a mera reprodução do ensino de crianças aos jovens e adultos, desconsiderando-se a especificidade deste ensino e a experiência de vida acumulada por este grupo social.

Assim, para que a municipalização da Educação Básica de Jovens e Adultos fosse bem sucedida, seria necessária a indução do Governo Federal, coordenando as políticas, compensando as desigualdades regionais e estabelecendo diretrizes e incentivos para que os municípios incorporassem a Educação de Jovens e Adultos em seu sistema de ensino. Como afirma Beisiegel (1997, p. 244),

cabe perfeitamente à União determinar as diretrizes da política de educação fundamental de crianças, jovens e adultos e contribuir para a criação das condições necessárias a sua implementação, mesmo quando a responsabilidade final das ações seja atribuída diretamente aos Estados ou aos Municípios (grifos do autor).

Estas ações implicariam a redefinição da atual política de EJA e dos atuais padrões de financiamento. Um primeiro passo seria sua inclusão no cômputo das matrículas do ensino fundamental, mediante a revisão das normas do FUNDEF, permitindo, assim, a organização do atendimento da demanda. A consolidação da educação de jovens e adultos como direito subjetivo, independente da idade, passa pela constituição de políticas inclusivas, que a insiram organicamente nas redes públicas, garantindo sua oferta e permanência, bem como a adequação à realidade dos grupos sociais demandatários deste ensino. Mesmo que as experiências de EJA sejam efetivadas por instâncias estaduais e municipais de governo, em parceria ou

não com a sociedade civil, a luta pelos direitos educacionais da cidadania exige a continuidade da ação indutora da União nas políticas de EJA.

4.4.2 - Situando a exclusão educacional: a demanda potencial de educação de jovens e adultos em Uberlândia.

Em 1980, o município de Uberlândia possuía 12,5% de analfabetos, de 15 anos ou mais de idade, em sua população. O censo realizado pelo IBGE em 1991, constatou que, das 252.725 pessoas de 15 anos ou mais, 21.490 eram considerados analfabetos, o que correspondia a 8,5% desta população. Neste período, a população aumentou quase 60%. Embora a taxa de analfabetismo tenha caído em 4 pontos percentuais, o número de analfabetos absolutos cresceu.

Quadro VII – Uberlândia - Variação do analfabetismo na população de 15 anos ou mais (1980-1991)

1980			1991			Variação %	
Total	Analfabetos	%	Total	Analfabetos	%	Total	analfabetos
158.842	19.887	12,5	252.725	21.490	8,5	59,1	8,06

Fonte: IBGE- Censo demográfico de 1980 e 1991

Os critérios adotados pelo IBGE consideram como alfabetizado aquele que consegue ler e escrever um bilhete simples. Entretanto, este critério é insuficiente e limitado, uma vez que pesquisas realizadas em países latino americanos constataam que o limiar da alfabetização funcional transcende as quatro primeiras séries (Infante, 1994). Além do mais, a inserção em um contexto laboral impactado por inovações tecnológicas exige o desempenho de competências sociais e profissionais, estreitamente relacionadas a níveis crescentes de escolaridade.

A análise dos dados de escolaridade da população de 10 anos ou mais revela o incremento do analfabetismo funcional, na população de Uberlândia⁴⁵. Em 1991, 19,2% não possuíam as quatro primeiras séries e 67,2% não haviam concluído a escolaridade obrigatória, correspondente à 8ª série do ensino fundamental (IBGE, 1991).

Estes números alertam para a importância do desenvolvimento de ações educativas no campo da EJA, que incluam não só programas de escolarização correspondentes à alfabetização e ensino fundamental, mas que dêem prosseguimentos às aprendizagens efetivadas, através do ensino médio, da educação profissional e continuada. As intensas transformações ocorridas neste início de milênio postulam a constante necessidade de aprender, reafirmando, assim, a importância dos processos escolares e da educação continuada, ao longo da vida. Daí a importância de políticas públicas consistentes, desenvolvidas no âmbito municipal ou estadual, com parcerias da sociedade civil, sob a indução da União.

4.4.3 - (Des) Continuidades na política municipal de educação de jovens e adultos

Com o retraimento das instâncias federais e estaduais de governo no tocante às políticas de EJA, a responsabilidade pelo desenvolvimento deste ensino foi transferida aos Estados e, principalmente, para os Municípios. Assim, das diversas intencionalidades políticas existentes neste nível de governo, emergem distintas experiências de EJA no País.

⁴⁵ Segundo Isabel Infante (1994, p. 224) a UNESCO considera como analfabeto funcional aquela pessoa "que não pode participar de todas as atividades nas quais é indispensável a alfabetização para atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e é também aquele que não fica capacitado para seguir usando a leitura, a escrita e a matemática em benefício do desenvolvimento da comunidade e de si mesmo."

Geralmente, governos de tradição partidária de centro-esquerda, por vontade política e compromisso com as camadas populares, têm sido responsáveis pelo desenvolvimento de importantes experiências municipais de EJA no Brasil. Entretanto, governos ligados a partidos conservadores, de alguma forma, também, assumiram este campo educacional. As políticas educacionais propostas e efetivadas neste nível de governo resultam das transformações que ocorrem na sociedade, de forma mais ampla, e da dinâmica e correlação de forças que envolvem as diferentes intencionalidades políticas presentes no contexto local.

Após as eleições municipais de 1988, os grupos políticos ligados ao PDS e PFL retornaram ao poder⁴⁶. Foi neste quadro político que os programas de EJA se desenvolveram ao longo dos anos 90. Com a mudança no governo municipal, as propostas educacionais da gestão anterior foram rompidas e os projetos foram redirecionados. Assim, as propostas de educação de jovens e adultos passaram por um processo de reformulação, criando-se novas proposições e projetos.

Evidencia-se que não há uma política de Estado, mas sim uma política de governo, pois a cada mudança de governo, as ações efetivadas pela gestão anterior são desfeitas. As descontinuidades impossibilitam uma avaliação dos efeitos da política educacional, como também as sucessivas mudanças e voltas à estaca zero, geram no magistério o ceticismo diante de qualquer inovação educacional.

⁴⁶ Referimo-nos, aqui, ao atual prefeito Virgílio Galassi: uma figura carismática dentro do quadro político uberlandense. Eleito em 1996, exerce seu quarto mandato, uma vez que já atuou nos períodos de 1970 a 1972, 1976 a 1982 e 1989 a 1992. Paulo Ferola, prefeito eleito para o mandato de 1993-1996, representou a continuidade política de Virgílio Galassi, sendo apoiado pelo mesmo durante as eleições.

4.4.4 - Diversidade e pulverização das experiências sociais: a oferta de EJA nos anos 90.

Nos anos 90, o campo da EJA caracterizou-se pela diversidade de experiências e proposições, realizadas por entidades governamentais e da sociedade civil, em parceria ou não. Esta diversidade, se, por um lado, enriqueceu a rede de experiências, formando novos sujeitos coletivos e ampliando o atendimento, por outro, revelou a gradativa desobrigação do Poder Público no desenvolvimento deste ensino.

Quadro VIII - Matrícula Inicial nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1990

Redes de Ensino	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fund.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual	67	2646	3,6	3395	4,6	60.162	81,6	7.539	10,2	73.742	100
Municipal	31	3.288	47,8	-	-	3591	52,2	-	-	6.879	100
Particular	47	3535	24,2	-	-	7030	48,1	4.043	27,7	14.608	100
Total	145	9469	10	3395	3,6	70.783	74,3	11.582	12,2	95.229	100

Fonte: 40ª SRE/ SEDINE

Em 1990, o atendimento em pré-escolas e no ensino fundamental e médio, no município de Uberlândia, somava mais de 95 mil alunos. A rede estadual era responsável pela maioria das matrículas nos três níveis de ensino, atendendo 77,4% do alunado. A participação da rede municipal situava-se em torno de 7,2% da matrícula total, atendendo, basicamente, a educação infantil e o ensino fundamental. A rede particular possuía 15,3% das matrículas. A educação de jovens e adultos, desenvolvida pela rede estadual de ensino, abarcava 4,6 % das matrículas desta rede, correspondendo a 3,6% da matrícula total. Este número de alunos era atendido no CESU, bem como em classes de suplência de 1ª a 4ª série noturnas, existentes na rede estadual.

Este quadro começou a se alterar, a partir de 1991, devido a dois fatores: o cumprimento do artigo 212 da Constituição Federal de 1988, pela Secretaria Municipal de Educação e a Resolução 386/91 do Conselho Estadual

de Educação de Minas Gerais, cuja aprovação possibilitou a criação e expansão do Ensino Regular de Suplência na rede pública e privada.

A Constituição Federal, aprovada em 1988, em seu artigo 212, estabelece que a União aplicará nunca menos de 18% e os Estados e Municípios, no mínimo 25%, da receita proveniente de impostos, no setor educacional. Após os Municípios de Belo Horizonte e Betim, Uberlândia possuía a maior arrecadação de impostos do Estado de Minas Gerais. Face às dimensões da receita resultante de impostos, o atendimento da rede municipal era considerado irrisório. Assim, o Município, nos primeiros anos pós Constituição de 1988, não aplicou o percentual estipulado constitucionalmente.

Quadro IX - Evolução da Matrícula Inicial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1989-1998)

Anos	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fund.	%	Ens. médio	%	Total	%
1989	47	3.023	53,3	-	-	2.647	46,7	-	-	5.670	100
1990	31	3.288	47,8	-	-	3.591	52,2	-	-	6.879	100
1991	28	3.515	42,4	-	-	4.782	57,6	-	-	8.297	100
1992	34	3.673	25,7	1381	9,7	9.253	64,7	-	-	14.307	100
1993	39	7.624	33	420	1,8	15.082	65	45	0,2	23.171	100
1994	48	7.704	27,2	623	2,2	19.914	70,2	132	0,5	28.373	100
1995	49	7.704	24,8	873	2,9	21.865	71,5	255	0,8	30.595	100
1996	49	7.727	23	854	2,5	24.702	73,4	370	1	33.653	100
1997	48	7.531	20,2	858	2,3	28.214	75,7	667	1,8	37.270	100
1998	57	7.802	16,7	518	1,1	37.744	81,1	474	1	46.538	100

Fonte: 40ª SRE/ SEDINE

Em 1990, a rede municipal de ensino possuía 31 escolas, totalizando 6.879 matrículas. 47,8% destas matrículas concentravam-se na educação pré-escolar e 52,2% no ensino fundamental⁴⁷. Em 1992, houve um aumento significativo da oferta. Havia 34 escolas, nas quais 14.307 alunos eram atendidos. 25,7% das matrículas concentravam-se na educação pré-escolar, 64,7% no ensino fundamental e 9,7% na educação básica de jovens e adultos.

⁴⁷ Embora o Programa de Erradicação do Analfabetismo tenha sido criado neste período, por se tratar de proposta de ensino não-formal, os alunos atendidos não foram contabilizados, uma vez que as classes não são autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação. As classes de 1ª a 4ª séries do ensino noturno, por fazerem parte do ensino fundamental, também não constam nestes dados.

Em 1994, havia na rede municipal de ensino 48 escolas que atendiam cerca de 28.373 alunos. 27,2% das matrículas concentravam-se na educação pré-escolar, 70,2% no ensino fundamental, 2,2% na educação básica de jovens e adultos e 0,5% no ensino médio. Em 1996, a rede municipal de ensino possuía 49 escolas, que atendiam cerca de 33.653 alunos. 23% das matrículas concentravam-se na educação pré-escolar, 73,4% no ensino fundamental, 2,5% na educação básica de jovens e adultos e 1% no ensino médio. Em 1998, o número de matrículas na rede municipal de ensino equivalia aproximadamente a 10% da população total do Município de Uberlândia.

O cumprimento do artigo constitucional possibilitou uma vertiginosa expansão das matrículas na rede municipal de ensino. Ao longo de 10 anos, as matrículas cresceram mais de oito vezes. Este aumento, também, evidencia o processo de municipalização do ensino fundamental, que, no âmbito das políticas de descentralização, constitui-se numa das principais estratégias das reformas educacionais em desenvolvimento no Brasil.

A partir de 1992, com a aprovação da Resolução 386/91, pelo Conselho Estadual de Educação, implementou-se a oferta do Ensino Regular de Suplência na rede pública e particular de ensino de Uberlândia.

Segundo Soares (1995), esta resolução foi uma das alterações significativas ocorridas na legislação do ensino supletivo, após o fim da ditadura militar. Sua aprovação resultou da necessidade de revisão da Resolução 363/87 da CEE/MG, que regulamentava o ensino supletivo no sistema estadual de ensino. Como este dispositivo legal era anterior à Constituição de 1988, necessitava ser atualizado, pois tinha como parâmetro a Lei 5692/71. Esta legislação estabelecia que a escolaridade obrigatória

destinava-se, apenas, aos que se encontravam na faixa etária de 7 a 14 anos, portanto, compreendia o ensino regular, voltado aos que se encontravam em idade apropriada, e o ensino supletivo, aos alunos defasados, que não cursaram/concluíram o ensino regular na idade própria.

A Constituição de 1988 avançou em relação à Lei 5692/71, estendendo o direito ao ensino fundamental a todos, independente da idade. Assim, havia um desencontro entre estas duas legislações. Com a demora na aprovação de uma nova LDB, o Conselho Estadual de Educação atualizou a legislação, mediante a aprovação da Resolução 386/91.

De acordo com o Art. 3, a Resolução 386/91 abrangia cursos e exames de suplência, correspondentes ao ensino fundamental e médio e à qualificação profissional, em nível de ensino médio. Este dispositivo legal regulamentava os cursos regulares de suplência, restringia a criação de novas unidades oficiais de ensino supletivo, conferindo caráter temporário aos exames supletivos do ensino fundamental e médio (Soares, 1998).

O Art. 5 determinava que os Cursos Regulares de Suplência, autorizados pela SEE/MG, podiam expedir documentação escolar válida para prosseguimento de estudos. O Art. 9 definia que o Curso Regular de Suplência tinha *"estrutura, duração, carga horária, regime didático e metodologia específicos, tendo em vista os seus objetivos e as características dos alunos a que se destinam"*. Assim, seria ministrado, de preferência, no período noturno, em estabelecimento que oferecesse ensino fundamental e médio ou especialmente autorizado para esse fim.

O Art. 14 determinava que a duração dos Cursos Regulares de Suplência deveria corresponder, pelo menos, à metade do tempo da carga horária do

ensino fundamental e médio. Por sua vez, o Art. 15 admitia, a partir da 5ª série do ensino fundamental, a matrícula por disciplina. Por meio destes dois artigos, o Conselho Estadual de Educação manteve "as características dos dois únicos cursos regulares de suplência, de iniciativa privada, existentes no Estado, aprovados em 1979 e 1980" (Soares, 1998, p. 9).

A legislação anterior à Resolução 386/91 dificultava a expansão de cursos com avaliação no processo. Até este período, em Minas Gerais, a oferta de suplência restringia-se aos Centros e Unidades de Ensino Supletivo de 1º e 2º graus, existentes em alguns municípios do Estado, aos cursos de suplência de 1ª a 4ª séries nas escolas estaduais e aos dois únicos cursos particulares com avaliação no processo, autorizados pelo Conselho Estadual de Educação. Desta forma, quem não conseguia se inserir no ensino supletivo público, tinha que dispor de recursos financeiros, matriculando-se nos cursos preparatórios aos exames supletivos (Soares, 1997).

Após a aprovação da Resolução 386/91, houve significativa ampliação da oferta de cursos regulares de suplência, com avaliação no processo, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino. Até dezembro de 1996, haviam sido aprovados 232 pareceres, autorizando o funcionamento de 376 cursos regulares de suplência no Estado de Minas Gerais. Entretanto, dois terços destes cursos pertenciam à iniciativa privada (Soares, 1998).

Quadro X - Matrícula Inicial nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1992

Redes de Ensino	de	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fund.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual		67	1850	2,3	3576	4,5	63.963	80,7	9918	12,5	79.307	100
Municipal		34	3673	25,7	1381	9,7	9253	64,7	-	-	14.307	100
Particular		55	2969	21,1	713	5	6755	48	3609	25,7	14.046	100
Total		156	8492	7,9	5670	5,3	79971	74,3	13527	12,6	107.660	100

Fonte: 40ª SRE/SEDINE

A partir de 1992, em Uberlândia, foram criados Cursos Regulares de Suplência nas três redes de ensino. A educação básica de jovens e adultos possuía 5670 matrículas. A rede estadual era responsável pela maioria das matrículas, atendendo 63% do alunado⁴⁸. A participação da rede municipal situava-se em torno de 24,4%, enquanto a rede particular atendia 12,6% das matrículas.

No âmbito municipal, o atendimento de EJA tornou-se bastante diversificado, coexistindo diversas formas de atendimento: o ensino regular anual noturno, o ensino regular de suplência, com organização semestral e o Programa Municipal de erradicação do analfabetismo. A partir de 1995, visando à oferta de ensino supletivo, nos níveis de ensino fundamental e médio, a Secretaria Municipal de Educação firmou convênios com o CESU, 40ª SRE⁴⁹ e o SESI⁵⁰. Os alunos eram atendidos em escolas municipais, em sala descentralizada da igreja Assembléia de Deus, como também nas instalações do SESI.

Em 1996, houve uma significativa alteração no atendimento da Educação básica de jovens e adultos.

Quadro XI - Matrícula Geral nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1996

Redes de Ensino	de	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fundam.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual		67	898	1,1	2944	3,7	63.770	79,5	12.631	15,7	80.243	100
Municipal		49	7727	23	854	2,5	24.702	73,4	370	1	33.653	100
Particular		71	3607	16,1	5885	26,3	7115	31,8	5783	25,8	22.390	100
Total		187	12.232	9	9683	7,1	95.587	70,1	18784	13,8	136.286	100

Fonte: 40ª SRE/SEDINE

⁴⁸ O atendimento de EJA na rede estadual de ensino compreendia o CESU e os cursos regulares de suplência de ensino fundamental e médio.

⁴⁹ No item 4.3, abordamos os convênios firmados entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), a 40ª SRE e o CESU.

⁵⁰ O convênio firmado entre a SME e o SESI priorizou o atendimento a servidores públicos municipais. No segundo semestre de 1995 foram atendidos 219 servidores. De 1996 a 1998, foram atendidos, em média, 400 servidores, a cada semestre.

A EJA abarcava 7,1% da matrícula total, atendendo a 9683 alunos. Estes números apontavam uma significativa expansão das matrículas. Entretanto, grande parte das matrículas concentravam-se na rede particular, atendendo a 60,8%, enquanto a rede estadual atendia 30,4%. A participação da rede municipal reduzia-se a 8,8% das matrículas. Assim, a aprovação da Resolução 386/91 do CEE/MG possibilitou a expansão deste ensino. Todavia, o atendimento na rede pública estadual e municipal de ensino, durante os últimos anos, tornou-se exíguo, predominando a atuação da iniciativa particular.

Estes dados revelam o que vem ocorrendo na política educacional de jovens e adultos, ao longo dos anos 90. Com a desobrigação do Poder Público, parte das demandas têm sido transferidas à iniciativa privada. Mediante propagandas que associam pragmatismo, recuperação do "tempo perdido" e a promessa de certificação rápida, engendram uma cultura de escolaridade paga para os grupos com baixa escolaridade e que não tiveram acesso ao ensino básico em idade apropriada. Os jovens e adultos trabalhadores, atribuindo a si o fracasso pela sua escolaridade incompleta e pressionados por um mercado de trabalho restrito, que exige níveis crescentes de escolaridade, assumem o ônus, arcando com as despesas de seus estudos. Neste grupo, os que possuem condições socioeconômicas mais limitadas, não tendo condições de arcar com esse ônus, são alijados do processo de escolarização.

Os números apresentados sobre a situação do Município de Uberlândia vão ao encontro das análises realizadas por Draibe (1993). A autora afirma que os programas sociais implementados por governos neoliberais estão orientados por três tendências: a descentralização, a focalização e a privatização. Neste

processo de reestruturação, a descentralização é vista como modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto. Por sua vez, a focalização direciona o gasto social a programas e públicos-alvos específicos, seletivamente escolhidos pela sua necessidade e urgência. A privatização manifesta-se, de forma implícita, pela desobrigação governamental, ou por atribuição, quando as demandas são transferidas ao setor privado.

Após 1996, a exclusão das matrículas de ensino supletivo nos cálculos relativos à distribuição dos recursos do FUNDEF restringiu as possibilidades de atendimento público de EJA.

Quadro XII - Matrícula Inicial nas 3 Redes de Ensino de Uberlândia - 1998

Redes de Ensino	de	N.º de escolas	Pré-escolar	%	EJA	%	Ens. Fundam.	%	Ens. médio	%	Total	%
Estadual		67	-	-	1420	2	53.158	73,4	17.879	24,7	72.457	100
Municipal		57	7802	16,7	518	1,1	37.744	81,1	474	1	46.538	100
Particular		73	3287	16,8	4934	25,2	6404	32,7	4986	25,4	19.611	100
Total		197	11089	8	6872	5	97306	70,2	23.339	16,8	138606	100

Fonte: 40ª SRE/SEDINE

Até 1998, o ensino fundamental regular noturno e os cursos regulares de suplência oferecidos pelas redes municipal, estadual e particular constituíam-se em alternativas de escolarização a jovens/adultos que não possuíam a escolaridade básica. Em 1998, as classes do ensino regular de suplência na rede estadual foram fechadas. Na rede municipal, houve redução no atendimento de EJA.

O fechamento das classes do ensino regular de suplência na rede pública, em 1998, relaciona-se com a aprovação da Lei 9424/96, que regulamenta o FUNDEF. Este dispositivo legal estabelece que Estados e Municípios devem aplicar na manutenção do ensino fundamental 60% dos recursos fiscais destinados à educação. Como o ensino supletivo fundamental

não foi incluído no cômputo das matrículas do FUNDEF, para fins de recebimento de recursos, houve significativa redução no atendimento público da EJA.

Em 1998, a rede privada de ensino abarcava mais de dois terços das matrículas de EJA. A rede privada atendia 71,8% das matrículas, enquanto 20,7% das matrículas pertenciam à rede estadual. A participação da rede municipal reduziu-se a 7,5%. Com exceção das classes de ensino regular de suplência da rede municipal, do PMEA – Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo, e do CESU não havia outras possibilidades de atendimento ao aluno jovem/adulto trabalhador na rede pública de ensino.

Assim, a não - inserção da EJA nos cálculos do FUNDEF, ao mesmo tempo que acentua a resistência da maioria dos municípios em assumir as atribuições do ensino fundamental de jovens e adultos, vem dificultando a continuidade dos trabalhos de municípios que já vinham atuando nesta área.

4.4.5 - As estratégias de aceleração da aprendizagem.

Foi criado neste período, na rede estadual de ensino de Uberlândia, um programa de aceleração da aprendizagem no ensino fundamental, visando a atender alunos defasados em idade/série.

Os programas de aceleração da aprendizagem foram difundidos no País, através de governos estaduais e municipais, contando com apoio operacional e financeiro do MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dentre as experiências, destacam-se as desenvolvidas pelas Prefeituras Municipais de Belo Horizonte (MG) e Santos (SP), além dos Estados de São Paulo e Minas

Gerais. Como essas experiências são conduzidas de acordo com orientações políticas mais amplas, possuem concepções, objetivos e práticas diferenciadas (Leão,1999).

Em 1994, com apoio financeiro do Banco Mundial, a SEE/MG lançou o ProQualidade - Projeto Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais. Este projeto se intercala ao conjunto de reformas educacionais adotadas por diversos países, ao longo dos anos 90, cuja preocupação central é a eficiência e a qualidade do ensino fundamental. O ProQualidade tinha como metas a qualidade do ensino e da aprendizagem, a redução da repetência e o aumento na proporção de alunos que concluem o ensino fundamental. As propostas de aceleração se inserem no bojo das reformas educacionais desenvolvidas ao longo desta década (Leão,1999).

Os dados da SEE/MG apontam que, em 1997, havia 3.466.757 alunos matriculados na rede pública de ensino no Estado de Minas Gerais. A população na faixa etária de 7 a 14 anos era constituída de 2.853.321 pessoas, revelando um total de 613.436 matrículas excedentes. Entretanto, havia 151.130 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos fora da escola.

Baseando neste diagnóstico e amparando-se na legislação vigente, que autoriza a criação de dispositivos de aceleração da aprendizagem (LDB 9394/96, art.24, inciso V, alínea b), como também em experiências educacionais bem sucedidas no Brasil e no exterior⁵¹, a SEE/MG organizou o Programa de Aceleração de Aprendizagem no Ensino Fundamental da rede

⁵¹ A proposta pedagógica do Programa de Aceleração da Aprendizagem baseia-se em experiências de intervenção educacional realizadas no exterior e no Brasil (rádio interativa e Escuela Nueva), bem como teorias de aprendizagem desenvolvidas por pesquisadores no campo educacional como Martin Carnoy e Robert Slavin. No Brasil, no ano de 1995, realizou-se uma experiência piloto em quatro Estados da Federação, conduzida por especialistas e professores da SEE/MG, do Centro de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais - CEPEMG e do Centro Tecnológico de Brasília. Em Minas Gerais, a SEE/MG, com apoio da Fundação Ayrton Senna, desenvolveu experiência em dois municípios mineiros (Minas Gerais, 1998).

estadual. Este programa desdobrou-se, em outros três projetos: *Travessia*, *Acertando Passo* e *A Caminho da Cidadania*⁵².

Em Uberlândia, no primeiro semestre de 1998, foi instituído, na rede estadual de ensino, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, correspondente aos dois ciclos do ensino fundamental. No 1º ciclo do ensino fundamental foram atendidos cerca de 1436 alunos, enquanto o segundo ciclo atendeu 9390 alunos. No primeiro semestre de 1999, uma versão da aceleração da aprendizagem, correspondente ao ensino fundamental, foi implantada em caráter experimental, na rede municipal de ensino, atendendo, aproximadamente 2811 alunos (Uberlândia, 1998).

Embora o objetivo deste programa seja a correção do fluxo escolar, também vem atendendo, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, a jovens e adultos que não concluíram esses níveis de escolaridade. Assim, essa versão acelerada tem se constituído numa forma de atendimento de educação de jovens e adultos.

⁵² O Projeto Travessia corresponde ao 1º ciclo do ensino fundamental, atendendo a alunos fora da faixa etária no ensino noturno. O Projeto Acertando Passo reduz o segundo ciclo do ensino fundamental a dois anos, dividindo-o em 4 períodos de 100 dias. O Projeto A Caminho da Cidadania, atendendo ao ensino médio, iniciou-se em setembro de 1998, tendo como prioridade receber os alunos do Acertando Passo. Maiores esclarecimentos, consultar Leão (1999).

As atuais políticas educacionais priorizam o investimento no ensino fundamental de crianças e jovens em idade apropriada. No âmbito da EJA admitem-se, apenas, ações corretivas. Assim, a torneira do analfabetismo seria "fechada" através da oferta de ensino fundamental. É neste sentido que podem ser entendidos os programas de aceleração de aprendizagem, visando ao atendimento de alunos defasados em relação à idade/série. A proposta de correção do fluxo escolar, mediante instituição de mecanismos de aceleração, possibilitaria corrigir as distorções existentes no ensino básico. Esta proposta se insere numa visão pragmatista e de racionalidade fiscal, visando, principalmente, à economia de gastos, mediante a eliminação da distorção idade-série, podendo representar, na verdade, uma política de certificação em massa, na qual o Estado se desobriga da oferta da educação pública de qualidade para as camadas populares⁵³.

4.5 - A experiência do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia - MG: dificuldades e avanços

O artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, da Constituição Federal de 1988, estipulou o prazo de dez anos para que se concentrassem esforços na eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, aplicando-se, nesse fim, 50% dos recursos a que se refere o artigo 212. Ao longo de 10 anos, o Poder Público e toda sociedade civil deveriam juntar esforços neste objetivo.

⁵³ Embora não tenha sido nosso objetivo investigar a implantação e desenvolvimento deste projeto na rede pública de Uberlândia, a inserção dos jovens e adultos nesta modalidade de ensino merece estudos posteriores, sobretudo por se tratar, a nosso ver, de uma versão compacta e aligeirada do ensino fundamental, orientada pela ótica da eficiência e da relação custo-benefício.

A proclamação pela UNESCO, de 1990, como o ano internacional da alfabetização, propiciou intensas discussões no âmbito nacional e internacional. Em 1989, convocou-se uma comissão composta por renomados educadores e presidida pelo professor Paulo Freire, no intuito de discutir e preparar o Ano Internacional da Alfabetização. Diversos encontros, congressos e seminários foram realizados em todo Brasil, visando a debater e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no País. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, esta comissão, denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), acabou sendo desarticulada.

Em 1990, realizou-se na Tailândia a Conferência Mundial de Educação Para Todos, firmando-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, dos quais o Brasil foi signatário. Nesse mesmo ano, o Governo Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) almejando reduzir em 70% o número de analfabetos no País nos 5 anos seguintes (Brasil, 1991).

Foi neste contexto de intensa discussão sobre a importância da alfabetização, que se criou em Uberlândia o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - PME A. Os planos para implementação do Programa foram realizados no final de 1989 e o início das aulas ocorreu em março de 1990. Através de parcerias com empresas, universidade e governo municipal, o PME A visava a "erradicar" o analfabetismo, que no censo de 90 girava em torno de 9%. Contando com a participação da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB), o Programa pretendia levar salas de aula

ao local de trabalho, atendendo prioritariamente, repartições municipais e empresas de grande, médio e pequeno porte.

Convenci altos dirigentes de empresas de Uberlândia e da ACIUB de que era importante melhorar o nível de aprendizado e a escolaridade de seus funcionários, pois isso ia refletir em benefício para a empresa (...) e em benefício da própria comunidade que com o aprendizado estaria mais esclarecida para o futuro, para saber escolher melhor os seus mandatários, etc. (...) Começamos o projeto de erradicação do analfabetismo com uma amplitude muito grande. Uberlândia tinha naquela época aproximadamente 40 mil analfabetos. Pusemos o exército na rua para fazer pesquisa de casa em casa onde havia analfabetos e montamos em igrejas e associações de bairro, núcleos de alfabetização de adultos para erradicar o analfabetismo (...). Montamos salas de aula em centenas de empresas de Uberlândia: Grupo Martins, Peixoto, Vasconcelos Costa, etc. (...). A empresa cederia uma hora e o empregado também, durante 3 vezes por semana e, os que não aceitavam, duas vezes por semana. Nós montávamos a sala de aula nas próprias empresas e mandávamos nossos profissionais praticarem a alfabetização sempre num processo pedagógico muito parecido com o processo do Paulo Freire, que partia do conhecimento do próprio cidadão (...) a partir da vida, da experiência de vida, da cultura que ele adquiriu durante seu desenvolvimento, a sua vida, a sua luta, o seu sacrifício levado para a sala de aula para facilitar o processo de ensino e garantir a eficiência da aprendizagem (...). E tivemos um sucesso muito grande nisso, porque o empresário sentiu que a empresa dele ganhou em eficiência. Porque quem lê enxerga muito melhor. Quem lê enxerga o mundo de maneira diferente. A leitura traz conflitos, mas conflitos fantásticos, que são conflitos de existência (...). É por aí que o cidadão começa a raciocinar politicamente (Secretário Municipal de Educação no período 1989-1996).

À semelhança do PNAC, este projeto teve ampla divulgação na mídia uberlandense, sendo lançado com a presença do então Ministro da Educação, do governo Collor, o senador Carlos Chiarelli. A partir de 1991, o PMEIA ampliou seu atendimento à comunidade: igrejas, escolas, associações de bairro, instituições filantrópicas, clubes de mães, sindicatos, etc. Com o objetivo de criar condições para a permanência do trabalhador, o PMEIA buscava

romper com o modelo rígido de escola, apresentando horários flexíveis, salas próximas às residências ou local de trabalho, menor carga horária, em relação ao ensino regular e uma estrutura educacional diferente da empreendida na educação formal. Assim, a estrutura, organização e funcionamento fugia aos moldes escolares, buscando adaptar-se à realidade dos alunos, através de horários flexíveis e do atendimento em locais acessíveis à população trabalhadora.

Segundo gestores do PME A, seus objetivos consistiam em alfabetizar os jovens e adultos que não tiveram oportunidade, em idade apropriada, de se escolarizarem, permitindo o acesso gradual à leitura e à escrita e aos conhecimentos matemáticos. Vencido o período de alfabetização, outro objetivo era encaminhar os alunos ao ensino regular para que dessem continuidade aos estudos.

A clientela do programa é constituída, basicamente, por pessoas da classe trabalhadora, na faixa etária de 20 a 50 anos. Trata-se de uma população de baixa renda, *"que mora em bairros periféricos, que exerce atividades profissionais braçais: pedreiros, carregador de caminhão, donas de casa, faxineiras (...)* é uma clientela bem judiada, que mora distante e não tem condição de levar uma vida digna" (Supervisora do PME A).

Grande parte dos alunos do PME A já tiveram experiência anterior com a escola, possuindo uma história de vida marcada por dificuldades de ordem socioeconômica, o que obstara a seu processo de escolarização. Muitos alunos moravam na zona rural e começaram a trabalhar muito cedo, contribuindo para a renda familiar, ou tiveram reiterados fracassos na escola, quando por esta passaram.

Nós morávamos na fazenda e não tinha jeito de estudar. Eu vim do Rio Grande do Norte, quando tinha dois anos (...). Como sempre moramos na roça, era muito difícil estudar. Eu comecei a estudar e parei. Também casei muito nova, com 16 anos (Aluna do PMEIA).

Deve ter sido para trabalhar, pois gente pobre só dá para trabalhar. Nós ajudávamos meu pai na roça. Íamos para a roça quebrar milho, capinar, fazíamos de tudo. Eu imagino que é burrice, pois se não aprendi foi falta de inteligência minha, pois todas as minhas irmãs aprenderam e fizeram até a 4ª série na fazenda, só eu que não. Depois mudei para Uberlândia e fui estudar no SESI e lá aprendi mais um pouquinho (Aluna do PMEIA).

Porque eu não tive nem pai nem mãe. Fui criada com a minha avó. Quem pagou para eu estudar foram os meus tios e a vida para eles era muito difícil. Eles pagaram só 3 meses para mim. Aprendi mal escrever meu nome e ler (Aluna do PMEIA).

Haddad e Di Pierro (1999, p. 5) afirmam que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira "continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam-se entre si para produzir acentuados desníveis educativos". Neste aspecto, a exclusão escolar vincula-se às relações de poder, produção e reprodução presentes numa sociedade marcada pela desigualdade social e concentração de riquezas.

Em entrevista realizada junto a alguns alunos deste programa, evidenciou-se que os motivos que os levam a retornar à sala de aula são diversos. Alunos de idade mais avançada possuíam como objetivos, além da aprendizagem da leitura e escrita, o convívio e a socialização no ambiente escolar: "é bom mudar de idéia, ter novos amigos e aprender um pouquinho. Crescer mais um pouquinho e ir reativando, pois eu acho que melhora bastante" (Aluna do PMEIA). Outro grupo, vinculado às atividades produtivas,

tinha objetivos mais imediatos e pragmáticos, voltados à melhoria de suas condições socioeconômicas:

eu pretendo uma melhoria, subir mais um pouquinho de posição, para ter um salário mais adequado. No meu emprego só se chega a mestre-de-obras. E para chegar lá tem que ter um pouco mais de conhecimento. Estou fazendo este curso aqui e no ano que entra, quero ver se faço o supletivo (Aluno do PMEA).

Até meados de 1995, atuavam no programa estudantes universitários das diversas licenciaturas da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e FIT (Faculdades Integradas do Triângulo). Estes universitários eram selecionados por meio de avaliações escritas e entrevistas. Após a seleção, passavam por uma fase de treinamento junto ao corpo pedagógico do Programa. Através do convênio firmado entre estas instituições, foi estabelecido que os estudantes deveriam cumprir uma carga horária de 20 horas semanais, recebendo bolsa-auxílio equivalente a 75% do salário mínimo da Prefeitura Municipal de Uberlândia e passe urbano, tendo em vista a necessidade constante de locomoção nos diferentes locais de atendimento. O convênio tinha duração de seis meses, podendo ser renovado mediante avaliação do trabalho desenvolvido pelo estagiário, ou, rescindido antes deste período, pelo contratado ou contratante mediante aviso prévio.

Os estagiários desenvolviam suas atividades através de duas equipes: a equipe de apoio – responsável pela pesquisa, levantamento estatístico da escolaridade dos residentes de determinado bairro e sensibilização das pessoas analfabetas/e ou semi-alfabetizadas para ingresso à sala de aula - e a equipe pedagógica – responsável pelo trabalho de alfabetização e pós-alfabetização.

A partir de 1996, o PMEA passou a atuar prioritariamente com professoras efetivas oriundas da rede municipal de ensino, através de dobra de 14 horas semanais, acrescidas ao seu cargo⁵⁴. Os poucos estagiários contratados eram pagos diretamente pelas empresas ou associações empresariais. O trabalho voluntário foi adotado em algumas associações, instituições filantrópicas e igrejas, demonstrando o envolvimento da sociedade civil, em função do progressivo esvaziamento do Estado.

Quanto às concepções de alfabetização, constatamos que variaram conforme os modismos e tendências da área pedagógica. Assim, nos primeiros anos, utilizou-se o método Dom Bosco de alfabetização. O método Salesiano Dom Bosco (SDB) - idealizado por Lélío de Barros e Tiago Almeida - utilizava-se do método silábico, inspirado na Cartilha Caminho Suave, no processo Sodré e no método Cima. Para seus idealizadores, sua característica principal era a facilidade, rapidez e eficiência de aplicação, propondo uma alfabetização tranqüila em 72 horas e não exigindo grande preparo ou especialização de quem o aplicasse. O trabalho de formação do educador se dava através de um treinamento inicial, fundamentado no manual de orientações do professor, referente ao método. A adoção deste método relaciona-se à idéia restrita de "erradicar" o analfabetismo. *"Nós queríamos uma alfabetização rápida para que o estímulo da alfabetização permitisse o ingresso do analfabeto na escola"*

⁵⁴ Com a promulgação da Lei 9424, em dezembro de 1996, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu como exigência básica para a dobra de cargo que os professores do PMEA, necessariamente, tinham que atuar com educação infantil. Esta exigência relaciona-se à norma estipulada no "fundão", que estabelece que nenhuma verba destinada ao ensino fundamental pode ser usada no pagamento de professores de outro nível de ensino. Segundo depoimentos de supervisores, os professores oriundos da educação infantil, quando iniciam o trabalho no PMEA, possuem pouca ou nenhuma experiência com alfabetização de jovens e adultos. Desta forma, estes necessitam de um acompanhamento mais intenso do corpo pedagógico.

formal, seja noturna, seja diurna" (Secretário Municipal de Educação no período 1989-1996). Acreditava-se que, através deste método, seria possível realizar a alfabetização em apenas 72 horas. Entretanto, os alunos tiveram dificuldade em se adequar a esta proposta de alfabetização:

diante das características dos alunos (idade, dificuldade de memorização, auditivas e visuais, cansaço, etc.) verificou-se que a alfabetização não se realizava a contento no período esperado, uma vez que o SDB exigia grande esforço de memorização e retenção rápida, não se adequando às reais condições dos alunos. Por outro lado, devido à heterogeneidade da sala, era preciso considerar o ritmo de cada um e a variabilidade imensa de conhecimentos que os alunos traziam (Uberlândia, 1992, p. 17).

Diante deste fato, a equipe do PME A considerou necessário redefinir o conceito de alfabetização. Assim, não pretendiam acrescentar novas atividades à metodologia, mas sim mudá-la. Promoveram-se grupos de estudo e reuniões semanais entre coordenadores e monitores, com o intuito de elaborar uma proposta de trabalho mais adequada à alfabetização de adultos. A partir do segundo semestre de 1991, passou-se a adotar, gradativamente, a abordagem construtivista, baseada nos trabalhos de Emília Ferreiro, Ana Teberoski e colaboradores.

Em entrevista realizada junto ao corpo pedagógico do Programa, constatou-se que a metodologia adotada no Programa baseava-se no Construtivismo interacionista e nos trabalhos de Paulo Freire:

o que sustenta é o Construtivismo interacionista. É uma teoria voltada para a construção de conhecimento, com mais participação do aluno. A metodologia de ensino procura ir ao encontro desta realidade. Uma influência que Paulo Freire tem no nosso trabalho é que trabalhamos com temas de interesse do aluno. Nós não temos cartilha. Não alfabetizamos também com métodos tradicionais: método

silábico, alfabético, não utilizamos esse tipo de abordagem. A contribuição de Paulo Freire está no trabalho com temas geradores. Nós não trabalhamos com essa nomenclatura: tema gerador. Mas organizamos o nosso trabalho em sala de aula, a partir de eixos temáticos, de assuntos de interesse e que vão ao encontro da realidade do aluno. A partir do debate, do estudo de temas que são situados dentro da própria sala é que fazemos o aluno interagir com a escrita e a leitura. Procuramos diversificar os tipos de leitura, por meio da interação com tipos diferentes de texto. Então ele lê jornal, lê cartas, bulas de remédios, lê panfletos de sacolão. Tudo o que leva a descobrir o valor sonoro das letras e construir o significado da sílaba, ou seja, passar por aquele processo da construção da leitura e da escrita (Supervisora do PME).

Uma investigação realizada junto a professores do PME, buscando discutir as implicações do Construtivismo Piagetiano e da Psicogênese da Língua Escrita na sua prática de alfabetização de adultos, nos anos de 1991 e 1992, constatou que esta teoria psicológica, ao mesmo tempo em que provocou transformações qualitativas no processo de alfabetização, apresentou dificuldades em sua utilização pedagógica, quer pelo despreparo dos educadores, quer pelas lacunas intrínsecas ao próprio Construtivismo (Oliveira, 1995b).

Segundo a autora:

O Construtivismo Piagetiano relega a segundo plano os fatores sociais como intervenientes na aprendizagem, e por isso não permite definir o papel da escola e do professor, ou seja, do ensino, no processo de aprendizagem. Esse é o mais grave motivo das dificuldades que se tem encontrado na implementação prática do Construtivismo (...). Pela análise da prática pedagógica desenvolvida no PME, e da interpretação de seus atores sobre ela, não foi possível identificar um papel consistente e real do Professor no Construtivismo, tendo em vista a precária formação e compreensão da teoria por esses professores. A prática analisada mostrou as lacunas do Construtivismo, mostrou erros cometidos e soluções encontradas, e a importância de se buscar outros caminhos, diferentes, ou complementares, que apoiem uma prática pedagógica de qualidade (Oliveira, 1995b, p. 140).

A busca de outros caminhos, diferentes, ou complementares, que apoiem uma prática pedagógica de qualidade, superando as dificuldades inerentes à prática pedagógica, vincula-se ao processo de formação de professores e à melhoria das condições de trabalho deste profissional. No PMEa, a formação contínua é realizada semanalmente, mediante encontro de professores e do corpo pedagógico, e através de encontros mensais, realizados entre todos os profissionais do programa, nos quais as dificuldades e experiências do cotidiano são os elementos dinamizadores da discussão.

A maioria dos alunos entrevistados avalia que a estrutura e organização do programa facilita o acesso e permanência no PMEa, estando satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelas professoras. Consideram o vínculo de amizade e respeito estabelecido entre professor-aluno como essenciais ao processo pedagógico. Entretanto, consideram que o trabalho voluntário desenvolvido por um reduzido número de professores não deveria existir, envidando-se esforços na profissionalização dos professores do Programa: "*a única coisa que acho que falta é sobre ela nos ensinar sem salário. Ela deveria ter um salário para poder ensinar. Se ela já passa essa paz para nós sem salário, com salário seria melhor*" (Aluna do PMEa). Esta afirmação envolve uma problemática essencial na EJA, que é a profissionalização dos educadores. Como afirma Soares (1996b, p. 34),

muitas vezes, parece que qualquer pessoa é considerada capaz de desempenhar a função de educador de adultos, como se essa função não exigisse formação, especificidade e atualização. Esse caráter não-profissional que desqualifica o educador de adultos se faz presente nos projetos ditos 'educacionais', em que qualquer pessoa pode atuar, fazendo qualquer coisa e recebendo qualquer remuneração (...). Essa prática tem levado a educação de jovens e adultos ao empobrecimento.

O trabalho voluntário incorpora concepções e práticas restritivas, já superadas, desenvolvidas nas campanhas de EJA do passado. A educação é concebida como algo emergencial, permeada pelo imediatismo e amadorismo, indo de encontro a avanços teóricos alcançados na área, que preconizam a institucionalização das políticas de EJA, o envolvimento e indução do Poder Público, a formação inicial e continuada dos educadores e a compreensão da educação como direito público subjetivo, independente da idade.

Como se vê, há pontos críticos, não solucionados pelo programa. Um destes é que atende a uma parcela reduzida da clientela potencial. A sua característica informal, estrutura e carga horária flexíveis, que o diferenciam da rigidez da escola regular, facilitam o acesso de algumas camadas da população subescolarizada, porém não são suficientes para equacionar problemas de monta, como a exclusão educacional dos jovens e adultos analfabetos.

A partir de 1993, o PMEA passou por um período de transformações na sua estrutura e funcionamento. Houve várias interrupções no funcionamento das salas, por motivos de ordens diversas. Até 1992, o PMEA fazia parte do Departamento de Projetos Especiais. Com a mudança na gestão municipal, houve modificações administrativas, gerando várias dificuldades, tais como: a resistência dos estagiários em aceitar a nova estrutura administrativa, ocasionando a demissão de várias pessoas que atuaram no período anterior; dificuldade em inserir classes de alfabetização nas escolas, devido à falta de espaço e mobiliário adequados; problemas administrativos relacionados com a contratação e pagamento dos estagiários, culminando em paralisação das atividades no início de 1993 (Uberlândia, 1993, p. 2).

Os trabalhos foram retomados em maio de 1993, com uma nova forma de funcionamento. Ao contrário do período anterior, no qual priorizava-se o atendimento em locais de trabalho ou em espaços oferecidos pela comunidade, priorizou-se a abertura de salas de alfabetização nas escolas municipais e estaduais. Através dessa modificação, as salas existentes nas escolas passaram a ser coordenadas por supervisores do ensino formal e o corpo pedagógico do PMEA atuaria, apenas, nas classes que funcionavam na comunidade ou em empresas.

Em 1993, visando subsidiar o PMEA, foram criadas Consultorias, nas quais as questões específicas de alfabetização eram tratadas. A partir de 1995, houve mudanças na estrutura administrativa, criando-se a Coordenação de Jovens e Adultos (CEJA), da qual o PMEA faz parte.

Quadro XIII - Número de alunos atendidos no PMEA (1994-1998)

Ano	N.º de alunos	N.º de salas
1994	317	25
1995	406	28
1996	487	29
1997	520	34
1998	369	22

Fonte: PMEA / Secretaria Municipal de Educação

Constatou-se que, ao longo do período, seu atendimento passou por grandes oscilações. Documento do PMEA afirma que em novembro de 1992, o programa atendia aproximadamente 1300 alunos, em 80 salas localizadas nos mais diversos pontos da cidade (Uberlândia, 1992, p. 11). Considerando isso e os dados presentes na última coluna do quadro XIII, constata-se que houve uma significativa diminuição no atendimento. Estas oscilações refletem a relação do Poder Público neste ensino. Como afirma uma supervisora do PMEA, trata-se de *"um projeto político, que acontece só porque a Secretária Municipal de Educação quer"*, ou *"quem garante que o ano que vem, ou daqui*

dois, três anos tenha? (...) Há cinco anos que trabalho e, sempre, a cada ano que se passa, quando chegamos ao final do ano, temos uma expectativa. Principalmente em mudança de governo" (Supervisora do PME). Estes depoimentos mostram a desobrigação governamental neste ensino, como também as descontinuidades existentes nas políticas educacionais. A este respeito a gestora do Programa afirmou:

a questão da contenção de despesas que estamos vivendo hoje é o aspecto mais problemático e mais sério que temos (...). Já trabalhamos com uma média de 70 salas em funcionamento em diferentes locais da cidade(...). Hoje (1997) estamos com 32 salas (...). Quando foi lançado parece que a verba que veio para ele a nível de MEC e tudo mais foi para o primeiro ano de funcionamento. Desde então é a Secretaria que assume os gastos do programa (Gestora da EJA no período 1993- 1998).

Face à desobrigação do Poder Público, tem se buscado estabelecer parcerias com associações patronais e instituições da sociedade civil, atribuindo-se as obrigações da EJA a estes setores. Em relação ao envolvimento entre empresas, entidades filantrópicas, associações comunitárias com a Secretaria Municipal de Educação na criação e desenvolvimento do Programa, constatou-se que, ao mesmo tempo que houve uma abertura para que pessoas excluídas pudessem ter acesso à escolarização; como no caso dos idosos atendidos no CEAI (Centro de Atendimento ao Idoso) e os trabalhadores da construção civil; há no discurso dos coordenadores e profissionais, em relação às parcerias, uma visão compensatória, coadunando, assim, com a desobrigação do Estado neste campo educacional. Há uma diferença extrema entre incorporar criativamente as experiências e o trabalho da sociedade civil - como fez o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), em São Paulo, durante a gestão de

Paulo Freire - e o esvaziamento da ação governamental neste ensino.

Vejamos, então, este depoimento:

atualmente essa parceria e este envolvimento estão sendo muito requisitados, até mesmo pela atual situação econômica e social na qual vivemos hoje. A questão da escolarização, do conhecimento básico, do preparo de uma pessoa mais dinâmica para viver num mundo que se transforma cotidianamente (...). As parcerias, muitas vezes, ultrapassam nossas expectativas, no sentido de que a própria empresa está nos procurando (...). Acho que a tendência é só ampliar o número de iniciativas deste tipo (...). Antigamente nós custeávamos o professor da empresa, hoje quem paga é ela própria, entramos apenas com a parte pedagógica e o assessoramento a este professor (...). Em entidades filantrópicas e centros comunitários, o professor, salvo algum voluntário, é custeado pela prefeitura (depoimento de supervisora do PME).

A proletarização do professor, em decorrência da desobrigação governamental neste ensino, é evidenciada no depoimento de alguns estagiários, demonstrando, assim, uma insatisfação com sua condição: *"trabalho como estagiária, recebo como estagiária, mas tenho as mesmas responsabilidades do professor: planejo aulas, leciono, elaboro gráficos, faço relatórios, mas este trabalho não tem valor nenhum".* Ou ainda: *"pior do que ser estagiário é ser estagiário da ACIUB (...). "A remuneração do professor é algo fora do comum. É uma exploração violenta da mão de obra desse profissional"* (Estagiária do PME).

Alguns professores evidenciam uma preocupação com as precárias condições físicas das salas, relacionando-as com o abandono por parte da "política maior" e sugerem uma melhoria da *"questão do espaço físico, com uma assistência material mais próxima da gente, essa parte de estrutura (...). Sentimos uma falta de respeito para com o profissional que está atuando e com os alunos. A falta de assistência e de apoio da política maior".* Outros

relacionam o trabalho do Programa com interesses eleitoreiros: "este trabalho é mais para aparecer para a sociedade. Para você ter uma idéia, recebo 130 reais e 40 passes de vale-transporte". Ou, "quando os alunos entraram aqui, foi prometido que teriam lanche e vale-transporte todos os dias. Se eles receberam o vale-transporte uma vez foi muito. Sempre falam que esqueceram ou prometem que vão arranjar".

Portanto, a desobrigação com esta educação, por parte do Poder Público, consubstancia-se por meio de transferência de responsabilidades e atribuições às instâncias estaduais e, principalmente, municipais de governo, com apelos ao envolvimento da sociedade civil. Com a desobrigação governamental neste ensino, ocorre também a escassez do atendimento público, induzindo sua privatização. Esta política reflete as orientações predominantes na política educacional brasileira, na qual a prioridade é o atendimento do ensino fundamental dos que se encontram em idade/série apropriada, em detrimento dos demais níveis e modalidades de ensino. Sem menosprezar a importância do ensino fundamental, questionamos a ótica que predomina neste tipo de política: as relações custo-benefício. Esta discussão reflete os dilemas que perpassam este ensino, neste fim de século, onde as transformações incessantes no âmbito econômico, social e cultural exigem a escolaridade como requisito necessário à ocupação dos postos de trabalho e, ao mesmo tempo, a ótica economicista predominante limita as possibilidades da efetivação dos direitos educacionais. A educação de jovens e adultos é um direito social e sua validade não pode ser remetida para o mercado ou para economia, mas deve ser situada como um direito da cidadania contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação que ora concluímos é fruto de diversas inquietações pessoais, intelectuais e acadêmicas que vêm nos acompanhando desde nossa incursão neste campo de pesquisa e de conhecimento. Assim, buscou responder algumas questões, dilemas e problemáticas relacionados ao campo da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Ao buscar compreender os nexos existentes entre globalização, exclusão social e a educação dos trabalhadores, parte das nossas dúvidas foram sendo aclaradas. Com as transformações do capitalismo internacional têm se atribuído à educação escolar um importante papel nas estratégias de modernização econômica. Em meio a um discurso produtivista que confere à educação escolar uma importante centralidade no desenvolvimento socioeconômico do País, tem se processado uma crescente desobrigação governamental face aos direitos sociais, dentre eles, os educacionais. A educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades de ensino alijadas deste processo.

Buscou-se compreender o processo de globalização em suas dimensões econômicas, políticas e sociais. Estas intensas transformações estão alicerçadas na internacionalização do capital e nas novas tecnologias de base microeletrônica. Economicamente, o mundo é visto como uma unidade operacional única, na qual a crescente integração e universalização da economia atuam além das fronteiras de Estado. A globalização sustenta-se, portanto, em novas formas de organização de trabalho e produção. A emergência nas duas últimas décadas de um novo paradigma produtivo, baseado em tecnologias flexíveis, na microeletrônica e nas novas formas de

energia, constitui a base destas transformações. A aceleração das comunicações e dos transportes nos coloca num mundo único, "encurtando" as distâncias e possibilitando, em tempo real, o acesso a informações e conhecimentos que estão sendo processados nos mais longínquos espaços do planeta. Assim, a globalização não se limita às dimensões econômicas, mas envolve as dimensões sociais, culturais e políticas.

Por outro lado, se as últimas décadas deste século foram caracterizadas como épocas de transformações intensas no plano sócio-político, cultural e econômico, conformaram-se também numa época de crises e incertezas. A alternativa política neoliberal constitui-se num mecanismo de recomposição, engendrado pelo capitalismo, visando a aumentar os níveis de acumulação de capital, modificando o padrão de exploração da classe trabalhadora. Como a prioridade é posta na acumulação ampliada de capital, assegurando-se altos níveis de competitividade no mercado mundial, ocorre significativa redução do setor público, reduzindo-se o intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. As conseqüências sociais desta alternativa política podem ser constatadas pelos índices crescentes de exclusão e marginalização social, na diminuição dos postos de trabalho e na perda de direitos sociais, obtidos por meio de ampla e longa luta histórica da classe trabalhadora. Assim, a progressiva desobrigação estatal face às políticas sociais, aliada às transformações no plano tecnológico e produtivo, cuja tendência é a diminuição dos postos de trabalho, acirram a exclusão social, aprofundando os níveis de pobreza, não só em países pobres do sul, como também nas economias capitalistas avançadas.

As políticas neoliberais e neoconservadoras buscam aliar as políticas educacionais às lógicas do mercado. Assim, a educação adquire centralidade, estando associada a uma concepção produtivista de educação. Do trabalhador são exigidas competências sociais e cognitivas que conformam um perfil profissional adequado à nova configuração social. Há uma evidente preocupação com o papel da educação na tarefa de integrar o Brasil à economia mundial, competitiva e globalizada. Esta concepção produtivista é também difundida por organismos internacionais como o BIRD, Banco Mundial e CEPAL, cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas com a globalização. As mudanças nos padrões produtivos demandam habilidades que não podem ser preparadas em treinamento de curto prazo, mas necessitam ser desenvolvidas dentro do sistema educacional regular. Neste sentido, a melhoria da qualidade da educação e a elevação do nível de escolaridade tornaram-se reivindicações comuns de grupos social e historicamente opostos na divisão social do trabalho. Estas afirmações nos fazem supor que existe uma coincidência entre os interesses do capitalismo e a educação dos trabalhadores, unificando atores sociais que até então comungavam de interesses opostos. Entretanto, a atual defesa da educação básica reflete o interesse em assegurar a reprodução ampliada de capital, inserindo-se, portanto, no seio das inúmeras contradições inerentes aos dilemas da burguesia, face à educação do trabalhador. O predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino, por meio de desobrigação

governamental. É desta forma que a educação de jovens e adultos vem sendo dimensionada no atual contexto capitalista brasileiro.

Por meio de revisão histórica, buscamos compreender e avaliar criticamente a educação de jovens e adultos, no âmbito das políticas públicas brasileiras. A educação de jovens e adultos, como campo específico, diferenciado da educação elementar e comum, emerge no contexto de pós-guerra e de redemocratização do País. As experiências de EJA anteriores a este período foram fragmentárias e numericamente pouco expressivas, constituindo-se, portanto, numa antecipação às solicitações do meio. As condições propícias à criação de uma política nacional de EJA emergiram logo após o Estado Novo, quando se processavam intensas transformações na sociedade brasileira, impulsionadas pelo desenvolvimento urbano-industrial. As experiências de EJA, existentes a partir deste período, caracterizaram-se, sobretudo, como iniciativas concebidas, coordenadas e financiadas pelo Estado. As campanhas de alfabetização, criadas nos anos 40 e 50, registram os esforços efetivados pela União na indução das políticas de EJA. Ao final dos anos 50 e início dos anos 60 emergem movimentos de cultura e educação popular. Alguns movimentos, como o MEB, nascem a partir de iniciativa da CNBB, com apoio da União. Outros, a partir de iniciativas regionais, como os MCPs, os CPCs, a Campanha de Pé No Chão Também Se Aprende A Ler. Tais movimentos possuíam como características comuns as orientações políticas, o caráter antropológico-cultural e objetivos voltados à transformação social. O sistema Paulo Freire constituiu-se num dos principais signos deste período, no qual os processos educativos visavam à explicitação das origens das dificuldades de vida e conscientização das camadas populares. Tais

propostas continham em possibilidades aspectos de transformação social, representando perigo de ruptura nas relações de poder vigentes.

O golpe militar de 1964 interrompeu estas experiências, introduzindo novas formas de educação que legitimavam as estruturas de poder. Impulsionada pelo Governo autoritário, ocorre a criação do Mobral, que por meio de suas ações visava a disciplinar as massas analfabetas, legitimando as relações e a estrutura de poder vigente. Neste período, a Lei 5692/71, pela primeira vez na nossa história, conferiu estatuto legal e regulamentou o ensino supletivo. Deve-se, ainda, à ação da União, a criação dos Centros de Estudos Supletivos, instituídos nos início dos anos 70. Esta modalidade supletiva de ensino inseria-se num ambicioso projeto educativo, que buscava complementar a ação alfabetizadora do Mobral. Com a redemocratização da sociedade brasileira, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, órgão, então, subordinado ao MEC.

A década de 80, marcada por intensa mobilização da sociedade civil e do movimento social organizado, trouxe inúmeros avanços legais ao campo da EJA. Esses avanços consubstanciaram-se nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que estendeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental. O estabelecimento da norma, entretanto, não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes voltadas a este setor. Desde o início dos anos 90, a União vem se desobrigando dos encargos da EJA, transferindo-os aos Estados e, principalmente aos Municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não-governamentais e da sociedade civil. Esta desobrigação tem como marco o fim

da Fundação Educar, em 1990, no início do governo Collor. Este órgão, desde 1986, vinha induzindo as políticas de EJA em todo País.

Com a ausência da União na indução destas políticas, o campo tem se caracterizado pela pulverização de experiências. Assim, há o predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais. Esta concepção, difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, confere à EJA um papel secundário nas reformas educacionais. Baseando-se nas relações custo-benefício, recomenda a inversão na educação de crianças e jovens em idade apropriada, em detrimento da educação de jovens e adultos. Sob o argumento de que o analfabetismo será resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada, a EJA vem sendo excluída, ao longo desta década, das políticas educacionais. A partir de 1988, a EJA foi compreendida como direito público subjetivo. Atualmente passa por um processo de desqualificação, consubstanciado no campo legislativo pela desuniversalização dos direitos educacionais, como também pela restrição das políticas de financiamento. A nova LDB, aprovada em dezembro de 1996, e a emenda 14/96, constituem-se em instrumentos dessa política, viabilizando a descentralização, a racionalização e focalização dos recursos educacionais no ensino fundamental, em detrimento do atendimento da educação de jovens e adultos subescolarizados.

Assim, a denominada "Década de Educação Para Todos" foi marcada, na verdade, por reformas educacionais restritivas, baseadas na racionalização e eficiência dos sistemas, privilegiando o acesso de crianças e jovens ao ensino básico, em detrimento dos demais níveis de ensino. A adoção destas políticas possui várias implicações para a educação de jovens e adultos, uma

vez que os indicadores educacionais desta década mostram que a universalização do acesso à educação básica não eliminou inúmeros problemas de ordem qualitativa, como os baixos índices de permanência e conclusão. As conseqüências destas políticas traduzem-se na baixa escolaridade da população brasileira, como também no incremento do analfabetismo funcional.

Embora as análises da EJA durante os anos 90 apontem para um momento desestimulador, no qual o Governo Federal desobriga-se destes encargos, registra-se, também, nesta década, um movimento de reação a esse desmonte. Assim, os encontros preparatórios e posteriores ao V CONFINTEA, nos quais educadores, pesquisadores, instituições governamentais e não - governamentais e movimentos sociais se articularam no sentido de discutir, congregar e propor experiências de EJA, buscando mostrar a importância da EJA junto ao Poder Público. Os Fóruns Estaduais de EJA se inscrevem neste movimento, por meio de articulação e integração das experiências e proposições de EJA no âmbito de cada Estado.

Em decorrência da ausência de políticas por parte do Governo Federal, os municípios e a sociedade civil - representada pelos movimentos sociais e organizações não-governamentais - têm emergido como protagonistas no atendimento a EJA. No âmbito da sociedade civil, consolidam-se diversas experiências e projetos. Em alguns casos, os movimentos sociais criam um espaço de interlocução com o Estado e, em outros, com a sociedade civil. Nestes espaços estão sendo gestadas experiências inovadoras que contemplam os interesses e anseios dos grupos sociais demandatários deste ensino.

Após a Constituição de 1988, com a transferência de atribuições da EJA para Estados e Municípios, o conhecimento do que realmente vem ocorrendo nos municípios é fundamental nas reflexões sobre a política educacional. Assim, buscamos focalizar as experiências de EJA, ocorridas no município de Uberlândia, em Minas Gerais, durante os anos 80 e 90. Distinguimos nesta política dois momentos: de 1983 a 1988 e de 1989 até 1998. O primeiro momento se inicia quando o PMDB, então comprometido com a abertura política e a democratização da vida social, conquista a Prefeitura Municipal e organiza a educação de jovens e adultos, com apoio dos movimentos de associações de moradores, baseando-se em idéias de Paulo Freire. O segundo momento, quando a antiga situação, retomando o poder, muda os rumos da política educacional, orientando-as para valores e procedimentos decorrentes de posições neoliberais.

Nos anos 90, com o retraimento do Poder Público, parte das demandas foram transferidas à iniciativa privada, excluindo os jovens e adultos trabalhadores do acesso à educação pública e gratuita. É neste sentido que compreendemos a aprovação da Resolução 386/91, pois ao mesmo tempo que possibilitou a expansão da oferta de Ensino Regular de Suplência na rede pública, impulsionou o crescimento da iniciativa privada. Esta expansão deve-se muito à ausência de alternativas públicas de ensino adequadas à realidade, interesses e anseios dos jovens e adultos trabalhadores. A não-inserção da EJA nos cálculos do FUNDEF vem completar este movimento de desobrigação com as políticas de EJA. Assim, ao mesmo tempo que vem acentuando a resistência da maioria dos municípios em assumir as atribuições do ensino

fundamental de jovens e adultos, dificulta a continuidade dos trabalhos de municípios que já vinham atuando nesta área.

Analisamos, também, o desenvolvimento do PME A - Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - ao longo da década de 90, apontando seus avanços e dificuldades no que tange à sua proposta político-pedagógica. Consideramos que este programa possui características inovadoras ao contemplar os seguintes aspectos:

- Estrutura e funcionamento flexíveis, adequadas às condições de vida dos jovens e adultos trabalhadores;
- Formação contínua de professores, por meio de módulos semanais, encontros mensais entre toda a equipe de professores, além dos eventos anuais direcionados a este ensino;
- Atuação de professores concursados da rede municipal, evitando rotatividade e permitindo maior integração e envolvimento com este ensino;
- Flexibilidade curricular e adoção de propostas inovadoras que contemplam a ação do aluno como sujeito produtor de conhecimento;
- Envolvimento de diversas associações profissionais e da sociedade civil, na implementação e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Entretanto, há pontos críticos ainda não solucionados pelo Programa. Ao longo dos anos, seu atendimento vem passando por grandes oscilações, refletindo, assim, o descompromisso em relação a este ensino. No que tange ao envolvimento das instituições da sociedade civil, observou-se que as parcerias buscam suprir a ausência da atuação dos Poderes Públicos neste ensino. Esta desobrigação traz reflexos no processo pedagógico, à medida que afeta as condições de trabalho dos professores e estagiários. Outro aspecto diz

respeito ao conceito de alfabetização, que ao nosso ver merece ser alargado, por meio da continuidade do aprendizado nos níveis posteriores de ensino. Para isto, devem ser criados espaços orgânicos de EJA no âmbito do ensino fundamental e médio públicos.

Ao concluir este trabalho, retomo o que já afirmamos em trabalho anterior. Há necessidade de negar o imobilismo, presente nas posturas de muitos educadores que, mesmo elaborando uma leitura crítica da realidade, tornam-se cada vez mais céticos em relação às possibilidades de transformação. Neste sentido, frisamos a importância de se aliar a linguagem crítica com a linguagem da possibilidade:

Ficar somente na leitura da linguagem crítica pode levar ao imobilismo e à sensação de impotência diante das determinações mais amplas. Ao passo que aliando este discurso ao da possibilidade, dá-se margem ao exercício da contra-hegemonia (Vieira, 1998, p. 174).

Inspiramo-nos no discurso da possibilidade de Giroux e Mc Laren. Para estes autores, este discurso traz "*novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas, estabelece elos entre o político e o pedagógico a fim de incentivar o desenvolvimento de esferas contrapúblicas que se engajem em articulações e práticas da democracia radical*" (Giroux e Mc Laren, 1994, p. 129).

Ao longo destes 50 anos de história da educação de jovens e adultos no Brasil, as experiências já acumuladas neste campo nos permitem apontar possibilidades. Entretanto, a concretização depende das lutas políticas e pedagógicas, comprometidas com a consolidação e ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

Uma característica marcante dos programas de educação de jovens e adultos analisados é a ausência de uma política de formação docente. Diversas dificuldades no processo de formação vêm sendo apontadas, dentre elas:

- O trabalho desenvolvido por professores leigos e voluntários, que gera um caráter "amador" e provisório nas ações. Assim, constata-se a ausência da profissionalização docente neste campo. O trabalho do educador de jovens e adultos é concebido como um "bico" : uma atividade parcial, informal e temporária;
- A ausência de disciplinas específicas de educação de jovens e adultos nos cursos de formação inicial de professores que contemple questões relacionadas a este campo. Como estes cursos são voltados para o trabalho com crianças/adolescentes em idade e série apropriada, esta ausência compromete a formação dos professores, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com estes grupos;
- A carência de pesquisas que subsidiem o processo de formação e a prática docente deste profissional.

Assim, a construção de uma política integrada de educação de jovens e adultos implica a profissionalização de seus quadros. Neste aspecto, é necessário que as universidades ampliem as políticas de formação inicial e continuada dos professores de EJA. A inserção de disciplinas ou de habilitações específicas de educação de jovens e adultos nos cursos de formação inicial forneceria as bases teórico – metodológicas necessárias ao exercício da prática pedagógica. O trabalho pedagógico com jovens e adultos exige uma metodologia específica que contemple os saberes construídos nas práticas sociais, a diversidade cultural e o universo do aluno trabalhador. Sua

experiência de homem adulto, seu aprendizado tácito, suas condições de vida devem ser incorporadas e problematizadas ao se formular e implementar o currículo. Assim, possibilitaria o rompimento com práticas pedagógicas que infantilizam e desconsideram as especificidades deste educando.

Portanto, a formação inicial e continuada dos professores de EJA deve ser o cerne de um programa de qualidade. A formação continuada constitui-se uma forma de complementar a formação inicial dos professores possibilitando-lhes acompanhar as mudanças que se processam no campo educativo. Neste sentido, é mister articular estes dois níveis de formação, compreendendo a formação do professor como um processo contínuo, que começa antes do exercício das atividades pedagógicas e se estende ao longo da trajetória profissional. Nesta tarefa, a conjugação de esforços de diferentes atores: secretarias municipais e estaduais de educação, organizações não - governamentais, sob a coordenação das universidades, constitui-se numa ação fundamental na consecução desta meta.

É necessário, ainda, aproveitar as contradições existentes na própria LDB, quando esta aponta como compromisso a formação inicial dos professores do ensino básico em nível superior, em curso de licenciatura plena. Tais ações devem ser incorporadas a uma política de qualificação e profissionalização da EJA, com vistas à construção de metodologias e modalidades de ensino adequadas à realidade e aos interesses dos educandos jovens e adultos trabalhadores.

Assim, há necessidade de se implementar políticas públicas consistentes que compreendam o direito à universalização da educação

básica, não só aos que se encontram em idade própria, mas também aos jovens e adultos com escolaridade descontinua.

O incentivo às políticas de EJA demanda a indução do Poder Público, como também a articulação com outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural. Reafirmo, aqui, as idéias de Beisiegel (1997) sobre a responsabilidade do Poder Público. Mesmo que as experiências de EJA sejam efetivadas por instâncias estaduais e municipais de governo, em parceria ou não com a sociedade civil, a luta pelos direitos educacionais da cidadania exige a continuidade da ação indutora da União nas políticas de EJA. Estas ações implicariam a redefinição da atual política de EJA e dos atuais padrões de financiamento. Um primeiro passo seria sua inclusão no cômputo das matrículas do ensino fundamental, mediante a revisão das normas do FUNDEF, permitindo, assim, a organização do atendimento da demanda.

Podemos, ainda, aproveitar as possibilidades e lacunas da própria LDB, visando a institucionalizar as políticas de EJA, conferindo-lhes continuidade, autonomia e flexibilidade, no sentido da construção de programas e experiências significativas e consistentes, voltadas aos interesses e anseios dos jovens e adultos trabalhadores. A consolidação da educação de jovens e adultos como direito público subjetivo, independente da idade, passa pela constituição de políticas inclusivas, que a insiram organicamente nas redes públicas, garantindo sua oferta e permanência, bem como sua adequação à realidade dos grupos sociais destinatários deste ensino. Esta consolidação envolve intensa luta política, com vistas à ampliação dos direitos sociais da cidadania dos jovens e adultos trabalhadores. Este trabalho buscou se inscrever nesta luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARENGA, N. M. (1991). Movimento Popular, democracia participativa e poder político local: Uberlândia 1983/88. História e perspectivas, Uberlândia: UFU, n.º 4, p. 103-129.
- ARAPIRACA, José O. (1982). A USAID e a Educação brasileira. São Paulo: Cortez/ Autores associados.
- ANDERSON, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILLI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23.
- ARROYO, M. G. (1991). Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. (org). Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1974). Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira.
- _____. (1984). Política e educação popular: a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática.
- _____. (1996). Considerações sobre a política da União para a Educação de jovens e adultos analfabetos. Trab. apres. a XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 22-26 setembro.
- _____. (1997). A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, p. 207-245.
- BIANCHETTI, R. G. (1996). Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

- BORÓN, A. (1995). A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E. e GENTILLI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 63-118.
- BRAVERMAN, H. (1987) **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- BRUNO, L. (1997). Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, p. 15-45.
- BRZEZINSKI, Iria (org). (1998). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed., São Paulo: Cortez.
- BUFFA, E. & NOSELLA, P. (1991). **A educação negada**. São Paulo: Cortez.
- CARDOSO, R. (1999, setembro 26) Uma ação social inovadora. **Folha de S. Paulo**. Opinião, p.3.
- CASTRO, C. M. e CARNOY, M. (1997). **Como anda a reforma da educação na América latina**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- CENDALES G., Lola. (1996). El curriculum para una educación de jóvenes y adultos - elementos para o debate – In: RIVERA HERRERA, Jose (org). **Construyendo la modernidad educativa en America Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas**. Lima: OREALC;UNESCO;TAREA.
- CORAGGIO, J. L. (1997). Alternativas para o desenvolvimento humano em um mundo globalizado. **Proposta**. Rio de Janeiro: FASE, n.º 72, p. 30-
- 38
- _____. (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. de et. al. O

- Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, p. 75-123.
- COSTA, M. da. (1995). A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILLI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, p. 43-76.
- COUTINHO, C. N. (1998) *Grandezas e Limites do Manifesto. Teoria e Debate*. n.º 36, ano 10.
- CUNHA, L. A. (1975). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed.Francisco Alves.
- _____. (1995). Os males do ziguezague. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, MG, Ano 1, n.º 6, Nov./Dez, p. 5-15.
- DA SILVA, Tomaz T. (org). (1991). *Produção, conhecimento, e educação: qual a conexão?* In: *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. GENTILI, Pablo A. A. (orgs). *Neoliberalismo , Qualidade Total e Educação*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEBRAY, Régis. (1994). *Progresso para onde? O Correio da UNESCO*, fev., ano 22, n. 2, Rio de Janeiro: FGV.
- DE LELLA, Cayetano. (1998). *Situación de la educación de jóvenes e adultos: "Políticas educativas, organismos internacionales y sociedad civil"* *Educação e Filosofia*. Vol.12, n.º 23, Jan./Jun., p. 185-196.
- DEL PINO, Mauro A. B. (1997). *Educação, Trabalho e Novas Tecnologias: as transformações no processo de trabalho e de valorização do capital*. Pelotas, RS: Ed. universitária, UFPEL.

- DI RICCO, M. J. G. (1979). **Educação de Adultos: Uma Contribuição para seu Estudo no Brasil**. São Paulo, edições Loyola.
- DI PIERRO, M.C. (1992). Educação de Jovens e Adultos: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*, ano 11., nº 56, out./dez., p.22-30.
- _____. (1996) **Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: Um estudo do caso de Porto Alegre (RS)**. São Paulo (Dissertação de Mestrado, PUC – SP).
- DRAIBE, Sônia M. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo. Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. *Revista da USP*, n. 17.
- DURHAM, Eunice R. (1994, maio 12) O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. *Folha de S. Paulo* p. 12
- ESTEVE, José M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto editora, p.93-125.
- FERNANDES, Luis. (1995). Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir e GENTILLI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 54-61.
- FILHO, Horácio P. (1994). O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes.
- FISCHER, N. B. (1992). Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. *Em aberto*, Brasília, ano 11, out./dez. p. 68-73.
- FOGAÇA, A. (1990). **Educação e desenvolvimento**. Campinas, (Dissertação de mestrado, UNICAMP).

- _____.(1992). Modernização industrial: um desafio ao sistema educacional brasileiro. In: **A Educação e os trabalhadores**. São Paulo: CUT, SCRITTA editorial, p. 13-46.
- _____ & SALM. C. (1994). Qualificação e competitividade In: Velloso, J. P. R. e Albuquerque, R. C.(org.)- **Modernidade e Pobreza**. São Paulo: Nobel.
- _____. (1996). **A educação na nova ordem sócio- econômica**, Semana Acadêmica de Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, mimeo.
- FONSECA, Marília. (1995). O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, Pablo (org). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, p.169-195.
- _____. (1996). O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L. de et. al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, p. 229-251.
- _____. (1997). O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, p. 46-63.
- FONSECA, Selva G. (1995). **Caminhos da História ensinada**. 3ª ed. Campinas: Papirus.
- FORRESTER, Viviane. (1997). **O horror econômico**. São Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, Paulo. (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREITAS, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus.
- FREITAS, M. V. de. (1998). Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz Heron (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 208-217.
- FRIGOTTO, G (1984). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1991a). Trabalho, Educação e tecnologia: Treinamento Polivalente ou formação Politécnica In: Da SILVA, T. T. (org.) *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1991b). Educação básica do trabalhador: questões para debate. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n.º 101, jul./ago. p. 59-63.
- _____. (1991c). O contexto sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70/90. *Contexto e educação*. Editora Unijuí: Ijuí, RS, Ano VI, n.º 24, out./dez., p. 43-57.
- _____. (1995). Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo. (org). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, p. 77-108.
- _____. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (org). (1998). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, p. 25-54.
- FUKUYAMA, F. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona, Planeta, 1992.

GADOTTI, M. (1995). Estado e Educação Popular - Políticas de Educação de Jovens e Adultos: In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J. C. de. (orgs). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1991). O MOBREAL: A pedagogia do colonizador a serviço da dominação cultural. In: *Educação e Poder*. 10º ed. São Paulo: Cortez/Autores associados.

_____. (org). (1996). *A experiência do MOVA-SP*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Moacir GADOTTI. (1996b). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF : UNESCO

GATTI, B. A. (1990). et ali . Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, nº75, nov., p. 7-14.

_____.(1996). *Análise com vistas a um referencial para políticas de formação de professores para o ensino básico*. Fundação Carlos Chagas. PUC – SP.

GENTILLI, Pablo (org). (1995a). *A pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes.

_____ e Da SILVA, Tomaz T.(Org.). (1995b). *Neoliberalismo, Qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1998a). *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: Frigotto, G. (org). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, p. 76-99.

_____. (1998b). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, Vozes.

GERMANO, José W. (1994). **Estado Militar e educação no Brasil: 1964-1985**. São Paulo: Cortez.

_____. (1997). Globalização, reestruturação do Estado e políticas neoliberais. **VIVÊNCIA R. CCHLA/UFRN**, Natal, v.11, n.1/2 jan./dez, p.117-127.

GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter. (1994). A formação do Professor como esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: DA SILVA, Tomás T. MOREIRA, Antonio F. **Currículo, cultura, e sociedade** São Paulo: Cortez.

GOMIDE, L. R. S. (1993). O triângulo mineiro: História e emancipação – Um estudo sob a perspectiva da história regional. **História e perspectivas** Uberlândia: UFU, n.º 4, p. 25-48.

GOLDEMBERG, José. (1993). O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, USP, 18, maio/agosto, p. 65-137.

HADDAD, Sérgio. (1991). **Estado e educação de Adultos (1964-1985)**. São Paulo, (Tese de Doutorado em Educação, USP).

_____. (1992). Tendências atuais na educação de jovens e adultos. **Em Aberto**. Brasília, v. 11, n. 56, out./dez., p. 3-12.

_____. (1994). Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino – Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Anais**, Brasília, p. 86-108.

_____. (1995, setembro 8). Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? **Folha de S. Paulo**. Opinião, p.3

- _____. e DI PIERRO, M. C. (1994). **Diretrizes de política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Consolidação de documentos 1985-1994**. São Paulo: CED/Ação educativa.
- _____ (1998). A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed., São Paulo: Cortez.
- _____ e DI PIERRO, M. C. (1999). **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**, São Paulo: Ação Educativa, mimeo.
- HOBBSAWM, Eric. (1995). **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras.
- HINGEL, M. de A. (1994). Discurso de Abertura. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino -Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - Anais, Brasília, p. 11-16**
- HUIDOBRO, Juan E. G. (1994). Mudanças nas concepções atuais de educação de adultos. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino -Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - Anais, Brasília, p. 41-85**.
- IANNI, Octávio (1995). **A sociedade Global**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- INFANTE, M. Isabel. (1994). O Analfabetismo funcional na América Latina: algumas características a partir de uma pesquisa regional. In: MEC-INEP-SEF/UNESCO. **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Anais, Brasília, p. 220-46**.

JAMESON, F. (1994) Espaço e imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

KANDIR, Antonio. (1994, fevereiro 6) Educação para empregar. Folha de S. Paulo, p. 2

_____. (1994, setembro 29) Educação e desenvolvimento. Folha de S. Paulo, p. 2

_____. (1995, setembro 24) Educação a n.º 1. Folha de S. Paulo, p. 5

KING, Desmond. (1988). As estruturas do Welfare State. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n.º 22.

KUENZER, A. Z. (1992.). *Trabalho e educação*. São Paulo: Papyrus.

LEÃO, Geraldo M. P. (1998). A gestão da escola noturna: ainda um desafio político. Trab. apres. a XXIª Reunião Anual da ANPED, 20-24 setembro, mimeo.

_____. (1999). A reforma educacional mineira: O caso do Projeto Acertando o Passo. Trab. apres. ao IV Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, Viçosa, MG. 02-06 agosto. Anais. Viçosa: UFV et ali.

MACHADO. L. R. S. (1989) Educação e divisão social do Trabalho: Contribuição para o estudo técnico industrial brasileiro. 2.ª ed. São Paulo: Autores associados, Cortez.

_____. (1992). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, A. Z. (org). *Trabalho e educação*. São Paulo: Papyrus.

- MACHADO, Maria C. T. (1991). Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. *História e perspectivas*, Uberlândia: UFU, n.º 4, Jan./Jun., p. 37-77.
- _____. (1993).
- MACHADO, Maria M. (1998). A trajetória da EJA na década de 90 – Políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". Trab. apres. a XXIª Reunião Anual da ANPED, 20 – 24 setembro, mimeo.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1987). *Manifesto do partido Comunista*. 6ª ed. São Paulo: Global.
- MAXUEL, Kenneth. (1999, janeiro 31) Resumo do Brasil. *Folha de S. Paulo*. Mais, p. 4-5
- MELLO, Guiomar N. de (1992). *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez.
- MOLICA, Fernando. (1995, julho 4) Analfabetismo atingirá 15% da população no ano 2000. *Folha de S. Paulo*. p. 3
- NEGRI, Barjas. (1997). *Financiamento da educação no Brasil*. Brasília: SEDIAE/INEP. *Textos para discussão*. (Série Documental)
- NEVES, Lucília de A. (1998). *Manifesto Comunista: História, Utopia e Inclusão Social*. Trab. apres. ao XI Encontro Regional de História. Uberlândia, 27-31 julho *Anais*. Uberlândia: ANPUH-UFU/CEHAR, p. 1-5
- NOSELLA, Paolo. (1998). *A escola brasileira no final de século: Um balanço*. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, p. 166-188.

- OLIVEIRA, Dalila A. (org). (1997a). Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, p. 64-104.
- OLIVEIRA, Francisco de. (1990). A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. **Boletim da ANPEd**. Porto Alegre, v. 12, n.º 12.
- OLIVEIRA, Francisco de. (1995a). Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir e GENTILLI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 35-37.
- OLIVEIRA, J. B. de A. (1997b, junho 18) O mérito é tudo. **Revista Veja**. p.9-13.
- OLIVEIRA, M. V. de (1995b). **O papel do Professor no Construtivismo : uma análise através do Programa Municipal Erradicação do analfabetismo em Uberlândia**. São Paulo, (dissertação de mestrado PUC- SP).
- PAIVA, Jane. (1998). Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, N. e VILLARDI, R. (org.) **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, p. 85-104
- PAIVA, Vanilda (1984). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, p. 15-39.
- _____. (1987). **Educação Popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola.
- _____. (1989). **Produção e qualificação para o trabalho: Uma revisão da bibliografia internacional**. Rio de Janeiro: UFRJ; IEL (texto para discussão, n. 214).
- _____. (1994). Anos 90: As novas tarefas da educação dos adultos da América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 89, p. 29-38.

- PERROTA, Carmem. (1989). Educação de Adultos: O atendimento necessário. *Ande*, São Paulo, v. 8, n.º 14, p. 46-50.
- PICÓ, Josep. (1987). Teoría sobre el poder de bien estar. México: Siglo XXI.
- QUAGLIO, Paschoal. (1992). O ensino Supletivo: organização, problemas e perspectivas. *Didática*, São Paulo, v. 28, p. 73-83.
- REZENDE, Zaire. (1984) A prática da Democracia participativa em Uberlândia. In : HERMANN, J. (org). *Democracia feita em casa*. Brasília, Câmara dos Deputados.
- REIS, A, M.M. et ali (1993). Prólogo. *Cadernos de História especial*. Uberlândia: UFU, n. 4, p. 5-7.
- RIBEIRO, V. M. et al. (1992). *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. Campinas/São Paulo: Papyrus /CEDI.
- _____.(org.) (1996). *Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. São Paulo.
- _____.(1998). Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*. n.º 9, set./out./nov./dez., p. 5 -15.
- RIVERA HERRERA, Jose (org). (1996). *Construyendo la modernidad educativa en America Latina:nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jovenes y adultas*. Lima (Peru): OREALC;UNESCO;TAREA, 332p.

- RODRIGUES, J. de F. S. (1993). Nas sendas do Progresso: Trabalho e disciplina, Uberlândia um percurso histórico. **Cadernos de História especial**. Uberlândia: UFU, n. 4, p. 9-16.
- RODRIGUES, Neidson. (1984). A educação é libertadora. **Itinerário**, Belo Horizonte, n.º 2 , p. 3-7.
- _____. (1995). As mudanças na educação. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, MG, n.º 6, nov./dez, p. 64-75.
- ROMANELLI, O. de O. (1978). **História da educação no Brasil**. (1930-1973) Petrópolis: Vozes.
- ROSSETI, Fernando. (1995, setembro 5) Fundo para educação assusta municípios. **Folha de S. Paulo**. p. 3.
- SADER, Eder (1988). Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-60.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (1995). **Pós- Neoliberalismo: As Políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SALAMA, Pierre. (1995). Para um nova compreensão da crise. In: SADER, Emir e GENTILLI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 51-53.
- SALM, C. (1993). Educação e treinamento de mão-de-obra: o papel do SENAI na reestruturação industrial In: VELLOSO, J. P. R. ALBUQUERQUE, R. C. (org). **Educação e modernidade**. São Paulo: Nobel.
- SANTOS, Boaventura S. (1996). Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H., AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. dos (orgs). **Novos mapas culturais**

novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, p.15-33.

SAVIANI, Demerval. (1995). Os ganhos da década perdida. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, MG, n° 6, Nov./Dez, p. 52 - 61.

_____. (1997). *A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias, Limites e Perspectivas*. Campinas: Autores Associados.

_____. (1998). *Da Nova LDB Ao Novo Plano Nacional De Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados.

SCHMELKES, SYLVIA. (1996). Las necesidades basicas de aprendizaje de los jovenes y adultos en America Latina. In: OSORIO VARGAS. RIVERA HERRERA, Jose (org). *Construyendo la modernidad educativa en America Latina :nuevos desarrolos curriculares en la educación de personas jovenes y adultas*. Lima: OREALC;UNESCO;TAREA.

SHIKI, S. e NEDER, H. D. (coords). (1996). *Condições Sócio-econômicas das famílias na periferia de Uberlândia*. Uberlândia: CEPES/UFU, (Relatório de Pesquisa).

SKIDMORE, Thomas. (1976). *Brasil de Getúlio a Castelo (1930 – 1964)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SILVA, Camila C. et al. (1999). *Política Educacional no Brasil : Avaliando o Primeiro Ano do FUNDEF*. São Paulo, Ação Educativa, mimeo.

SIQUEIRA, M. C. Di P. et ali. (1989). O ensino supletivo - função suplência - no Brasil: indicações de uma pesquisa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de janeiro, v. 70, n.º 166, set./dez., p. 346-370.

- SINGER, Paul. (1996). Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, (1): jan./fev./mar./ago. p. 5-15.
- SOARES, Beatriz Ribeiro (1988). *Habitação e produção do espaço em Uberlândia*. São Paulo, (Dissertação de mestrado, FFLCH – USP).
- _____. (1993). Uberlândia: anotações sobre seu crescimento urbano. *Cadernos de História especial*. Uberlândia: UFU, n. 4, janeiro p. 49-62.
- SOARES, M. C. C. (1996a). Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de et. al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p. 15-40.
- SOARES, Leôncio J. G. (1995). *Educação de adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas*. São Paulo, (Tese de doutoramento, USP).
- _____. (1996b). A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*. V. 2, n. 11, set./out. p. 27-35.
- _____. (1997). A educação de adultos na história: a campanha de 1947. Trab. apres. a XX^a Reunião Anual da ANPED, 21 – 25 setembro, mimeo.
- _____. (1998). A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais(1991-1996). Trab. apres. a XXI^a Reunião Anual da ANPED, 20 - 24 setembro, mimeo.
- SOUZA, Paulo R. e PRADO, Iara. (1995, Novembro 20). Educação e cidadania: a valorização do magistério há de ser a base para toda a mudança do sistema escolar no Brasil. *Folha de S. Paulo*. p. 2.
- TOMMASI, L. (org). (1996). Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: O

- Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, p.195-227.
- TORRES, Carlos A. (1995). Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo educacional In: GENTILLI, Pablo (org). *A pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, p. 109-136.
- TORRES, R. M. (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de et. al. (org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p.125-193.
- TORRES, R. M. (1999). "Educación para Todos": La propuesta, la respuesta (1990-1999), mimeo.
- THIOLLENT, M. Jean Marie. (1984). Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com Objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.º49, p. 45-50
- VALENTE, Ivan. (1997). A falta de educação do governo FHC. Teoria e debate. Ano 10, jul./ago./set., n.º 35.
- VEIGA, Ilma P. A (org). (1998). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus.
- VIEIRA, Maria C. (1998). Os "novos mapas políticos e culturais" e a pedagogia do conflito. *Educação e Filosofia*, 12 (24), jul./dez., p. 171-186.
- WANDERLEY, L. E. (1984). *Educar para Transformar*. Petrópolis: Vozes.
- WARDE, M. J. (1992). As políticas das organizações internacionais para a educação. *Em aberto*. Brasília, ano 11, n.º 56, Out./Dez.. p. 13-21.
- _____.(org). (1998).A Educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: *Novas políticas educacionais: críticas e*

perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP.

WERTHEIN, Jorge (1998, junho 7) Educação de adultos e democracia. *Folha de S. Paulo*. Opinião, p.3.

XAVIER, A C. da R e SILVA, L. C. E. (1992). O primeiro ano da política do governo Collor. : **A Educação e os trabalhadores** São. Paulo: CUT, SCRITTA editorial, p.79-88.

ZIBAS, Dagmar M. L. (1997). Escola Pública versus escola privada: o fim da história? **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, Cortez Editora: São Paulo, SP, n.º 100, p. 57-77.

DOCUMENTOS

ANPEd. (1997). Parecer sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: ANPEd.

BELO HORIZONTE. (1998). Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Educação básica de jovens e adultos- Escola Plural. Belo Horizonte: PMBH/SME.

BRASIL. (1961). Lei 4024/61 de 20/12/61 – Fixa diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 22/12/61.

_____. (1971). Lei n.º 5692/71 de 11/08/71 – Fixa diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 28/09/71.

_____. (1972). Ministério da Educação e Cultura; Conselho Federal de Educação. Parecer 699/72. Ensino Supletivo. Brasília: MEC; CFE.

- _____ (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**
Brasília: Senado Federal.
- _____.(1991). MEC/Secretaria Nacional de Educação Básica.
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília: MEC.
- _____. (1993). Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC.
- _____. (1994a). Senado Federal. **Projeto e Lei da Câmara n.º 107,**
(n.º 1807/91, na casa de origem).
- _____. (1994b). **Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/FNUAP.
- _____. (1994c). **Censo Educacional.** Brasília: MEC/INEP.
- _____. (1995). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.**
Brasília: MEC/INEP.
- _____.(1996a). "Emenda Constitucional n.º 14, de 12/09/96. **Diário Oficial da União, de 13/09/96.**
- _____.(1996b). Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, de 23/12/96.**
- _____.(1996c). Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. Diário Oficial da União, de 26/12/96.**
- _____.(1996d) Mensagem n.º 1439 da Presidência da República.
Diário Oficial da União, de 26/12/96 n.º 250, seção 1.

- _____ (1997). Ministério da Educação. **Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiro e notas para o debate**. Brasília: MEC/INEP.
- CEPAL/UNESCO. (1992) **Educación Y Conocimiento: Eje de la transformación produtiva com equidad**, Santiago (Chile), Nações Unidas.
- II ENEJA. (1999). Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **CARTA da Reunião dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 8 a 10 de setembro, mimeo.
- FIBGE. (1983). **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro.
- FIBGE. (1991). **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro.
- FIBGE. (1996). **Contagem da População**. Rio de Janeiro.
- FIBGE. (1997). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Rio de Janeiro.
- MINAS GERAIS. (1984). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Novo Cidadão. Movimento de Alfabetização de Adultos**. Belo Horizonte: SEE.
- _____. (1985). Superintendência Educacional. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Documento Básico sobre o ensino noturno**. Belo Horizonte: SEE, mimeo.
- _____. (1987). Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 363/87, 22 de dezembro de 1987. Dispõe sobre o ensino supletivo no sistema estadual de ensino**.
- _____. (1991). Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 386/91. 15 de março de 1991. Dispõe sobre os cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional**.

- _____. (1997). Secretaria de Estado da Educação. **Aceleração da Aprendizagem**. Programa de Correção do Fluxo Escolar no Estado de Minas Gerais.
- _____. (1998a). Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Acertando o Passo**. Aceleração da Aprendizagem para Alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental.
- _____. (1998b). Secretaria de Estado da Educação. **Aceleração da Aprendizagem**. Programa de Correção do Fluxo Escolar no Estado de Minas Gerais. Orientações.
- BETIM. (1996). Prefeitura Municipal de Betim. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político-pedagógico para a educação de jovens e adultos**. Modalidade: Suplência de 5ª a 8ª séries. Versão preliminar. Betim, MG, mimeo.
- MST. (1996). **Princípios da educação no MST**. Cadernos de educação n.º 8, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Porto Alegre.
- UBERLÂNDIA. (1984). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. **Política educacional da Secretaria Municipal de Uberlândia**, Uberlândia: PMU/SME.
- _____. (1992a). Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos. **Perfil do Programa de Erradicação do analfabetismo**. Uberlândia: PMU/SME.
- _____. (1992b). Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação, Setor de Coordenação Técnico-Pedagógica,

Proposta de Trabalho do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo. Uberlândia: PMU/SME.

_____. (1993a). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Coordenação Técnico-Pedagógica. **Projeto de alfabetização de Jovens e Adultos. Uberlândia: PMU/SME.**

_____. (1993b). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. **Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo. Uberlândia: PMU/SME.**

_____. (1994). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Coordenação Técnico-Pedagógica. **Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo. Uberlândia: PMU/SME.**

_____. (1995a). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação. **Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo. Uberlândia: PMU - SME.**

_____. (1995b). Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação, Coordenação de Educação de jovens e adultos. **Capacitação de professores alfabetizadores: o encontro entre o pensar e o fazer. Uberlândia: PMU - SME.**

_____. (1995c). 40ª Superintendência Regional de Ensino. Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. **Projeto de Intercâmbio institucional CESU/ESEBA. Uberlândia: CESU/ESEBA.**

_____. (1995d). 40ª Superintendência Regional de Ensino, Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia. **Plano de Desenvolvimento da Escola. (1995-1999). Uberlândia: PMU - SME.**

- _____. (1995e). 40ª Superintendência Regional de Ensino, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Uberlândia. Projeto de Intercâmbio institucional CESU/ SME Uberlândia: PMU – SME.
- _____. (1996). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo. (Prêmio Educação para Qualidade do Trabalho). Uberlândia: PMU – SME.
- _____. (1997). Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo: Roteiro de Informações Básicas do Município de Uberlândia. Uberlândia : PMU/SMICT.
- _____. (1998). Secretaria Municipal da Educação. Decreto 7721/98. Institui o projeto ensino compacto para alunos do ensino fundamental que apresentam defasagem idade/ano escolaridade. Uberlândia: PMU – SME.
- UNESCO. CONFINTEA V. (1997). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y Plan de Acción para el Futuro. Hamburgo: UIE/UNESCO, 14-18 julho, mimeo.
- WCEFA (1990). WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL ; Jomtiem, Thailand. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, UNICEF.

JORNAIS

- ANALFABETISMO funcional atinge 1/3 em São Paulo.(1998, fevereiro 12)
Folha de S. Paulo. Cotidiano, p. 3.
- CAPITALISMO à moda da casa (1998, maio 27) Carta Capital, p.28-57.
- CENTENÁRIO terá II encontro (1988, junho 8) Primeira Hora, Uberlândia, ano VII, n.º 1736, p. 5.
- COMEÇA amanhã o 1º Encontro Regional de Educação. (1987, outubro 20)
Primeira Hora Uberlândia, ano VI, n.º 1595, p. 3.
- CURSO de alfabetização de adultos fará reunião. (1987, junho 26) O Triângulo
Uberlândia, ano LIX, n.º 6144, p. 7.
- CURSO de treinamento para professores, iniciado ontem. (1987, Janeiro 14)
Primeira Hora, Uberlândia, ano VI, n.º 1413, p. 5.
- CURSO de alfabetização. (1988, março 9) O Triângulo, Uberlândia, ano LX,
n.º 7006, p. 1.
- EDUCAÇÃO de jovens e adultos está em debate. (1988, novembro 4).
Primeira Hora, Uberlândia, ano VII, n.º 1824, p. 1.
- EDUCAÇÃO de jovens e adultos é tema de encontro regional. (1988, novembro
3) Correio, Uberlândia, n.º 14.997, p. 2.
- "EDUCAR" e DESU liberam verbas para Uberlândia.(1986, agosto 14) Primeira
Hora, Uberlândia, ano V, n.º 1319, p.7.
- ENCONTRO da Fundação Educar reúne 9 municípios na cidade. (1988, maio
26) Primeira Hora, Uberlândia, ano VII, n.º 1728, p. 5.
- ENCONTRO de educação de adultos reuniu 400 alunos. (1987, julho1) O
Triângulo, Uberlândia, ano LIX, n.º 6147, p. 5.

- 1º ENCONTRO Regional de Educação. (1987, outubro 10) O Triângulo, Uberlândia, ano LIX, n.º 6217, p. 1.
- ENCONTRO Regional de Educação (1987, outubro 22) Correio. Uberlândia, n.º 14.749, p. 1
- ENCONTRO de educadores. (1988, novembro 4) Correio Uberlândia, n.º 14.998, p.1
- FHC ASSINA proposta para o ensino básico (1995, outubro 16) Folha de S. Paulo. p. A-2
- FUNDAÇÃO Educar explica convênios (1988, maio 24) O Triângulo, Uberlândia, ano LX, n.º 7056, p. 1.
- JOVENS e adultos viram sinceridade no sorriso de Galassi. (1989, maio,12) O Triângulo, Uberlândia, ano LXI, n.º 7291, p. 1.
- Mensagem Plano Real (1995, dezembro 27). Folha de S. Paulo. p. 1.
- NOVE municípios discutem a educação de adultos. (1988, maio 26) Primeira Hora, Uberlândia, ano VII, n.º 1728, p. 1
- PROFESSORES até tem razão". (1998, maio 28) Folha de S. Paulo., p.13
- PROJETO educação de jovens e adultos. (1988, junho 14) Correio, Uberlândia, n.º 14.891, p. 2.
- PROPOSTA pune cidade que investe mais. (1996, maio 5) Folha de S. Paulo. p. 11
- REUNIÃO para curso adultos de alfabetização. (1987, junho 26) Primeira Hora. Uberlândia, ano VI, n.º 1517, p.5
- SOCIEDADE civil ajuda a baixar índices. Folha de S. Paulo (1995, setembro 8) p. 3-4

SUCESSO no encontro de alunos. (1988, junho 14) *O Triângulo*, Uberlândia, ano LX, n.º 14.891, p. 1.

TÉCNICAS da Educar dão curso para professores. (1987, setembro 29) *Primeira Hora*, Uberlândia, ano VI, n.º 1581, p. 5.

ZAIRE Resende abrirá hoje o segundo encontro de educação. (1988, novembro 3) *Primeira Hora*, Uberlândia, ano VII, n.º 1823, p. 1.

ANEXOS

Anexo 1

ENTREVISTA - ALUNOS DO PMEA

1. Quais os motivos que o levaram a abandonar/ou não freqüentar a escola?
2. Quais os objetivos que busca com os estudos?
3. A estrutura organizacional(horários flexíveis, carga horária reduzida) do Programa contribui ou não para facilitar o seu acesso?
4. Você enfrenta alguma dificuldade para continuar a estudar? Quais?
5. Como é o relacionamento entre os alunos e o professor na sala de aula?
6. Como avalia o trabalho desenvolvido no Programa? Quais os pontos que necessitam ser melhorados?
7. Como avalia o envolvimento entre (empresa/entidade filantrópica/sindicato) e a Secretaria Municipal na criação e desenvolvimento deste trabalho?
8. Como é sua participação na gestão do Programa e no desenvolvimento do Processo de ensino?

ANEXO 2

ENTREVISTA - PROFESSORES DO PME A

1. Para você quais são os objetivos do PME A?
2. Quais os fatores que a levaram a ingressar no Programa?
3. Quais os pressupostos teóricos que orientam o seu trabalho com EJA?
4. Como considera sua clientela do ponto de vista sociocultural e cognitivo?
5. Como caracteriza o programa quanto a :
 - Organização, estrutura e funcionamento
 - Desenvolvimento curricular
 - Metodologia de ensino
6. Quais os elementos pedagógicos utilizados em sala de aula que facilitam e/ou dificultam o processo de aprendizado dos alunos?
7. Você participa na gestão e no desenvolvimento do processo de ensino? Como é esta participação?
8. Você considera que a estrutura organizacional(horários flexíveis, carga horária reduzida) do Programa contribui ou não para facilitar o seu acesso?
9. Há espaços de formação em serviço? Se positivo, quais e como você os avalia?
10. Do ponto de vista , de apoio teórico-metodológico, como considera o trabalho desenvolvido pelo conjunto de supervisores do programa?

ANEXO 3

ENTREVISTA-CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DO PME A

1. . Para você quais são os objetivos do PME A?
2. Quais os fatores que a levaram a ingressar no Programa?
3. Como considera sua clientela do ponto de vista sociocultural e cognitivo?
4. Você participa na gestão e no desenvolvimento do processo de ensino?
Como é esta participação?
5. Como caracteriza o programa quanto a :
 - Organização, estrutura e funcionamento
 - Desenvolvimento curricular
 - Metodologia de ensino
6. Há espaços de formação em serviço? Se positivo, quais e como você os avalia?
7. Como avalia o envolvimento entre (empresa/entidade filantrópica/sindicato) e a Secretaria Municipal na criação e desenvolvimento deste trabalho?
8. O programa possui alguma dificuldade, quanto a consecução dos seus objetivos? Especifique
9. Faça uma avaliação crítica do trabalho do PME A, destacando seus avanços e os aspectos que necessitam ser melhorados.
10. Como caracteriza o professor que atua no PME A, quanto a envolvimento, participação e experiência com EJA.
11. Há espaços de participação dos alunos e professores na gestão e no desenvolvimento do processo de ensino? Se positivo como é esta participação?

ANEXO 4

ENTREVISTA – SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SECRETÁRIO NA (GESTÃO 1983-1988)

1. Historie em linhas gerais a política educacional do Município de Uberlândia, durante sua gestão (quais as prioridades, os principais problemas enfrentados e as soluções encaminhadas para os mesmos)
2. *Explicita o significado da EJA no contexto da Democracia participativa do governo Zaire Rezende?*
3. Houve envolvimento de setores organizados como sindicatos, entidades empresariais, associações comunitárias, igrejas, universidades? Como ocorreu? Como foi o envolvimento de cada setor?
4. Como foi pensada a profissionalização docente e a capacitação teórico-prático do professor? Quais as estratégias e a orientação metodológica?

ANEXO 5

ENTREVISTA - SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (GESTÃO 1988-1997)

1. Historie em linhas gerais a política educacional do Município de Uberlândia durante sua gestão (quais as prioridades, os principais problemas enfrentados e as soluções encaminhadas para os mesmos)
2. No censo de 1990, o analfabetismo em Uberlândia girou em torno de 10 %. Como foi tratada esta questão? Quais as proposições realizadas face a esta realidade?
3. Houve envolvimento de setores organizados como sindicatos, entidades empresariais, associações comunitárias, igrejas, universidades? Como ocorreu? Como foi o envolvimento de cada setor?
4. Quais os motivos de se trabalhar com estudantes da UFU/FIT e quais os termos da parceria?
5. Como foi pensada a profissionalização docente e a capacitação teórico-prático do professor? Quais as estratégias e a orientação metodológica?