SANDRA FERNANDES LEITE

“O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS DA MODALIDADE EJA NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO E LEGAL”

CAMPINAS
2013

UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SANDRA FERNANDES LEITE

"O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS DA MODALIDADE EJA NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO E LEGAL"

Orientador(a): Profa. Dra. Sonia Giubilei

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA SANDRA FERNANDES LEITE
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. SONIA GIUBILEI

Assinatura do Orientador

Sonia Giubilei

CAMPINAS
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Leite, Sandra Fernandes, 1968-
L536d O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal / Sandra Fernandes Leite. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Sonia Giubilei.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Direito à educação. 3. Políticas públicas. 4. Educação – Legislação. 5. Educação básica. I. Giubilei, Sonia, 1938- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-085/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The right to basic education for young people and adults of modality EJA in Brazil: a historical and legal review
Palavras-chave em inglês:
Education for Young People and Adults
Right to Education
Educational Public Policies
Education - Legislation
Basic Education
Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Sônia Giubilei (Orientador)
Rubens Luiz Rodrigues
Silmara de Campos
Debora Cristina Jeffrey
Luis Enrique Aguilar
Data da defesa: 04/06/2013
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: sanferleite@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS DA MODALIDADE EJA NO BRASIL: UM RESGATE HISTÓRICO E LEGAL

Autor : Sandra Fernandes Leite
Orientador: Profa. Dra. Sonia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida **por Sandra Fernandes Leite e aprovada pela Comissão Julgadora**

Data: 04/06/13

Assinatura: Sonia Giubilei

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Rubens Luiz Rodrigues

Edilson Laurindo Campos

RESUMO

Esta pesquisa faz uma reconstrução do percurso histórico do direito ao acesso e da terminalidade da educação básica nas políticas públicas de atendimento à educação para jovens e adultos, buscando compreender as raízes do analfabetismo e o surgimento da demanda por educação para a modalidade EJA. Pela análise das reformas, legislações e programas implementados no decorrer da história do Brasil, busca verificar a concretização do direito básico à educação, tendo como referencial o público da educação de jovens e adultos. Também aborda os documentos nacionais e internacionais que defendem o direito à educação e que influenciaram mudanças na implementação de políticas públicas para a modalidade EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Direito à Educação; Políticas Públicas; Legislação Educacional; Educação Básica.

ABSTRACT

This research is a reconstruction of the historic route of the access and the basic education terminality in public policy to education for youth and adults. It seeks to understand the roots of illiteracy and the rise in demand for education EJA. By analyzing reforms, laws and programs implemented throughout the history of Brazil, aims to verify the achievement of the basic right to education, taking as reference the public education of youth and adults. It also addresses the national and international documents that defend the right to education and that influenced changes in the implementation of public policies for the EJA.

KEYWORDS: Education for Young People and Adults; Right to Education in Brazil; Educational Public Policies; Brazilian Educational Legislation; Basic Education.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A toda a minha família, pela compreensão nas minhas ausências.

Ao meu marido, Carlos Alberto.

Ao Professor Dr. James Patrick Maher (*in memoriam*), inicialmente meu orientador.

À Orientadora Profª. Drª. Sonia Giubilei, por ter me recebido e dado continuidade a este trabalho.

Aos amigos da Unicamp e da Faculdade de Educação.

Aos amigos do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação.

Ao amigos do GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.

Ao amigos do PEIS – Projeto Educativo de Integração Social.

À Unicamp, pelo apoio financeiro dentro de seu Programa de Estágio Docente - PED.

À Fundação CAPES, pelo apoio financeiro dentro de seu Programa de Pós-graduação.

E a todos aqueles que, à sua maneira, incentivaram-me a concluir este trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO ..... **VII**

ABSTRACT ..... **VII**

AGRADECIMENTOS ..... **IX**

SUMÁRIO ..... **XI**

LISTA DE QUADROS ..... **XV**

LISTA DE TABELAS ..... **XVII**

LISTA DE FIGURAS ..... **XIX**

LISTA DE SIGLAS ..... **XXI**

INTRODUÇÃO **1**

OBJETO DE ESTUDO 5
OBJETIVO 6
QUESTÕES DA PESQUISA 6
HIPÓTESES 7
MÉTODO 8
CONTRIBUIÇÕES 12
ORGANIZAÇÃO DA TESE 13

CAPÍTULO I O ACESSO À ESCOLA E O SURGIMENTO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PARA O PÚBLICO ADULTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA **15**

BRASIL COLÔNIA (1500 – 1822) 15
BRASIL IMPERIAL (1822 – 1889) 27
INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO 45

CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS DA ERA VARGAS (1930-1945) AO GOLPE DE 1964 ..... **63**

O CENÁRIO INTERNACIONAL 64
O BRASIL – CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO 67
A EDUCAÇÃO NO BRASIL: OFERTA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR 81
A LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS 89
A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934 90
A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1937 93
A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1946 99
A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 4.024/1961 E A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS 113

CAPÍTULO III A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS DURANTE O PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985) **121**

O MUNDO 121
O BRASIL 123
A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS DURANTE A DITADURA MILITAR 135
O ENSINO DE PRIMEIRO GRAU NA LEI 5.692/1971 149
O ENSINO DE SEGUNDO GRAU NA LEI 5.692/1971 151
O ENSINO SUPLETIVO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL 159

CAPÍTULO IV O RETORNO AO ESTADO DEMOCRÁTICO E OS ANOS DE 1990 175

O MUNDO 175
O BRASIL 178
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO 186
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO ITAMAR FRANCO 196
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO 197
A REGULAMENTAÇÃO DA LDB 9.394/1996 199

CAPÍTULO V OS ANOS DE 2000 215

O MUNDO 215
O BRASIL 217
AS POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 2000 219

CAPÍTULO VI O CONCEITO DE DIREITO NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – FOCO NA MODALIDADE EJA 255

CONCEITO DE DIREITO 256
A ORIGEM DO FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS 264
O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NA EJA 279

CONSIDERAÇÕES FINAIS 291

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 297

BIBLIOGRAFIA 307

ANEXOS 315

ANEXO 1 - CONCEITOS E DEFINIÇÕES 315
ANEXO 2 – LEGISLAÇÃO 319

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LINHA DO TEMPO - BRASIL COLÔNIA 1500-1822 25
QUADRO 2: INSTRUÇÃO PÚBLICA 1855 - A INSTRUÇÃO PÚBLICA REMUNERADA PELOS COFRES PÚBLICOS 31
QUADRO 3: OS MARCOS LEGAIS 38
QUADRO 4: LINHA DO TEMPO - BRASIL IMPÉRIO 1822-1889 43
QUADRO 5: OS PRESIDENTES, A REPÚBLICA E O BRASIL 47
QUADRO 6: A EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS REFORMAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA 50
QUADRO 7: LINHA DO TEMPO – PRIMEIRA REPÚBLICA 1889-1930 61
QUADRO 8: OS PRESIDENTES DO PERÍODO 69
QUADRO 9: O BRASIL DA DÉCADA DE 1950 76
QUADRO 10: LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO 95
QUADRO 11: BASE DE LEGISLAÇÃO DAS CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ADOLESCENTES 100
QUADRO 12: CAMPANHAS E MOVIMENTOS EM PROL DA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO E DA OFERTA DE ESCOLARIDADE 104
QUADRO 13: MOVIMENTOS INTERNACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS 106
QUADRO 14: MOVIMENTOS NACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS 109
QUADRO 15: AÇÕES VOLTADAS PARA O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR 111
QUADRO 16: LINHA DO TEMPO – ESTADO NOVO 1930-1945 117
QUADRO 17: LINHA DO TEMPO – REPÚBLICA POPULISTA 1945-1964 119
QUADRO 18: GOVERNANTES DO BRASIL – 1964 A 1985 123
QUADRO 19: O BRASIL DURANTE A DITADURA MILITAR - 1964 A 1985 132
QUADRO 20: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO 157
QUADRO 21: PROGRAMAS E ENTIDADES QUE CONTRIBUÍRAM COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E OS SEUS PROGRAMAS 162
QUADRO 22: LINHA DO TEMPO – PERÍODO DA DITADURA MILITAR 1964-1985 173
QUADRO 23: GOVERNANTES DO BRASIL DE 1985 A 2002 182
QUADRO 24: EVENTOS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990 184
QUADRO 25: PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS 198
QUADRO 26: PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NA DÉCADA DE 1990 207
QUADRO 27: LINHA DO TEMPO – PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO 1985-2000 213
QUADRO 28: PRESIDENTE NO PERÍODO 2003 A 2010 218
QUADRO 29: AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO GOVERNO LULA 222
QUADRO 30: MOVIMENTOS INTERNACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A DÉCADA DE 2000 225
QUADRO 31: PROGRAMA PARA A JUVENTUDE 227
QUADRO 32: FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - FUNDEB 231
QUADRO 33: AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL PARA EDUCAÇÃO – 2003 A 2010 238
QUADRO 34: LINHA DO TEMPO – OS ANOS DE 2000 253
QUADRO 35: DOCUMENTOS HISTÓRICOS SOBRE DIREITOS 258
QUADRO 36: CONCEPÇÕES DE DIREITOS DURANTE A HISTÓRIA DO BRASIL 271
QUADRO 37: DISPOSITIVOS LEGAIS DE AMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO 281
QUADRO 38: NORMAS INTERNAS DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO 282

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 1872 A 1940 46
TABELA 2: MATRICULAS DO ENSINO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL – 1907 A 1912 56
TABELA 3: CONCLUSÃO DE CURSOS DO ENSINO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL – 1907 A 1912 57
TABELA 4: POPULAÇÃO E ALUNOS CONCLUINTES NO DISTRITO FEDERAL 1907 A 1912..... 57
TABELA 5: ESCOLAS, MATRICULAS E CONCLUSÕES NOS CURSOS MATERNAL, INFANTIL, COMUM, SUPLETIVO E VOCACIONAL – 1933 A 1957. 82
TABELA 6: POPULAÇÃO E CONCLUINTES DE CURSOS MATERNAL, INFANTIL, COMUM, SUPLETIVO E VOCACIONAL – BRASIL – 1933 A 1957..... 84
TABELA 7: POPULAÇÃO E CONCLUINTES DO CURSO SUPLETIVO – BRASIL – 1933 A 1957..... 85
TABELA 8: UNIDADES ESCOLARES NO BRASIL – 1933 A 1957 87
TABELA 9: ESCOLAS, CORPO DOCENTE, MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DAS CATEGORIAS DO ENSINO – 1940 A 1952 88
TABELA 10: PESSOAS NA INDÚSTRIA 98
TABELA 11. ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 1920 A 1970..... 102
TABELA 12. ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 1960 A 1991..... 139
TABELA 13: ESCOLAS, DOCENTES, MATRÍCULAS E APROVAÇÕES NO ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO – 1964 A 1969. 144
TABELA 14: MATRÍCULAS E CONCLUSÕES DO ENSINO GERAL – 1960-1979 146
TABELA 15: EXAMES PRESTADOS E APROVAÇÕES NO ENSINO SUPLETIVO – 1976-1987..... 147
TABELA 16: COMPARAÇÃO DE PERÍODOS 1964-1969 E 1976-1985 DO ENSINO SUPLETIVO PRIMÁRIO E DE 1º GRAU ... 148
TABELA 17: ALUNOS ALFABETIZADOS PELO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL – 1970-1982..... 149
TABELA 18: MATRÍCULAS DA PRIMEIRA E SEGUNDA SÉRIE POR MIL CRIANÇAS 150
TABELA 19: TAXA DE ANALFABETISMO POR FAIXA ETÁRIA – BRASIL – 1991 A 2000..... 187
TABELA 20: PERCENTUAL DA POPULAÇÃO POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO – BRASIL – 1991 A 2000 188
TABELA 21: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 1991 A 2000 189
TABELA 22: NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 1991 A 2000..... 189
TABELA 23: MATRÍCULA INICIAL POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 1991 A 2000 190
TABELA 24: NÚMERO DE CONCLUINTES POR NÍVEL DE ENSINO – BRASIL – 1991 A 2000 190
TABELA 25: POPULAÇÃO E CONCLUINTES POR NÍVEL DE ENSINO – BRASIL – 1991 A 2000..... 190
TABELA 26: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EJA – BRASIL – 1998 A 2000..... 191
TABELA 27: NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES DE EJA – BRASIL – 1998 A 2000..... 191
TABELA 28: MATRÍCULA INICIAL NOS CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO, POR NÍVEL DE ENSINO/CURSO – BRASIL – 1998 A 2000..... 191
TABELA 29: NÚMERO DE CONCLUINTES NOS CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO, NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO – BRASIL – 1998 A 2000 192
TABELA 30: POPULAÇÃO E CONCLUINTES DE CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO, NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO – BRASIL – 1998 A 2000 192
TABELA 31: ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS – 1980 A 1990 195
TABELA 32: EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS BRASIL – 1900 A 1997..... 205
TABELA 33: POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS SEM INSTRUÇÃO - 1996..... 205
TABELA 34: POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS POR FAIXAS ETÁRIAS – BRASIL - 1996 206
TABELA 35: TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL – 2001 A 2009 220
TABELA 36: TAXA DE ANALFABETISMO PARA PESSOAS MAIORES DE 15 ANOS – 2000 A 2010..... 221
TABELA 37: NÚMERO DOCENTES POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001 A 2010..... 234
TABELA 38: NÚMERO DE MATRÍCULAS POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001 A 2010 234
TABELA 39: NÚMERO DE CONCLUINTES POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001 A 2010 234
TABELA 40: PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO DE CONCLUINTES POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2001 A 2010..... 235
TABELA 41: MATRÍCULA INICIAL NOS CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO, POR NÍVEL DE ENSINO/CURSO – BRASIL – 2001 A 2010..... 236
TABELA 42: NÚMERO DE CONCLUINTES NOS CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO, NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO – BRASIL – 2001 A 2010 236
TABELA 43: PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO DE CONCLUINTES DE CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO, NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO – BRASIL – 2001 A 2010..... 236

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES DO ENSINO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL – 1907 A 1912 58
FIGURA 2: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS E CONCLUINTES DO ENSINO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL EM PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – 1907 A 1912 58
FIGURA 3: MATRICULAS E CONCLUSÕES NOS CURSOS MATERNAL, INFANTIL, COMUM, SUPLETIVO E VOCACIONAL – 1933 A 1957 – EM PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO. 83
FIGURA 4: MATRICULAS E CONCLUSÕES NO CURSO SUPLETIVO – 1933 A 1957 – EM PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO. 86
FIGURA 5: UNIDADES ESCOLARES E CORPO DOCENTE NO PERÍODO 1964 A 1969 144
FIGURA 6: COMPARATIVO NÚMEROS ABSOLUTOS X PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO DE 1964 A 1969. 145
FIGURA 7: COMPARATIVO NÚMEROS ABSOLUTOS X PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DO ENSINO GERAL DE 1964 A 1969 146
FIGURA 8: COMPARATIVO NÚMEROS ABSOLUTOS X PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 1991 A 2000 191
FIGURA 9: COMPARATIVO NÚMEROS ABSOLUTOS X PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DOS CURSOS PRESENCIAIS DE EJA, COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE 1998 A 2000 192
FIGURA 10: TAXAS DE ANALFABETISMO FUNCIONAL E ANALFABETISMO – 2001 A 2010 221
FIGURA 11: COMPARATIVO NÚMEROS ABSOLUTOS X PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DE 2001 A 2010 235
FIGURA 12: COMPARATIVO NÚMEROS ABSOLUTOS X PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO – MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DOS CURSOS PRESENCIAIS DE EJA (ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO), COM AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE 2001 A 2010 237

LISTA DE SIGLAS

AAB – Aliança Anticomunista Brasileira

ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

ACB – Ação Católica Brasileira

AÇOMINAS – Aço Minas Gerais

AI – Ato Institucional

AID – *Agency for Interncional Development*

AL – Alagoas

ALALC – Associação Latino Americana de Livre Comércio

AP – Ação Popular

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BA – Bahia

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BNH – Banco Nacional de Habitação

CBA – Comitê Brasileiro pela Anistia

CCC – Comando de Caça aos Comunistas

CCP – Comissões de Cultura Popular

CEB - Câmara de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEEA – Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes

CENIMAR - Centro de Informações da Marinha

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CF – Constituição Federal

CIEx - Centro de Informações do Exército

CISA - Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNAIA – Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CODI – Comando de Operações de Defesa Interna

COLESTE – Grupo de Coordenação do Comércio com os Países Socialistas da Europa Oriental

COMECON – Conselho Econômico de Assistência Mútua

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONCLAT – Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude

CPC – Centros de Cultura Popular

CRUB – Conselho de Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

DNA – Ácido Desoxirribonucléico

DOI – Departamentos de Operações e Informações

DPC – Diretoria de Portos e Costa

DST/AIDS – Doenças Sexualmente Transmissíveis

DSU – Departamento de Ensino Supletivo

EC – Emenda Constitucional

EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos

EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAER – Empresa Brasileira de Aeronáutica

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESG – Escola Superior de Guerra

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FCBTVE – Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FINSOCIAL – Fundo de Investimento Social

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GO – Goiás

IBESP – Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IMCO – Organização Marítima Consultiva Intergovernamental

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPM – Inquérito Policial Militar

IPMF – Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JEC – Juventude Estudantil Católica

JK – Juscelino Kubitschek

JOC – Juventude Operária Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSN – Lei de Segurança Nacional

MCP – Movimentos de Cultura Popular

MCV – Movimento do Custo de Vida / Movimento contra a Carestia

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

MP – Medida Provisória

MR8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OBAN – Operação Bandeirantes

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIJ – Organização Ibero-americana de Juventude

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OSCIPS – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PACS – Programa de Agentes Comunitários de Saúde

PANLAC – Encontro Latino-Americano e Caribenho de Lideranças Juvenis

PB – Paraíba

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra

PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial

PL – Partido Liberal

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PLC – Partido Liberal Catarinense

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para Jovens e Adultos

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Partido Popular

PP – Partido Progressista

PPB - Partido Pacifista Brasileiro

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

PROÁLCOOL – Programa Nacional do Álcool

PRODEB – Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROER – Programa de Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRP – Partido Republicano Paulista

PRN - Partido da Reconstrução Nacional

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PV – Partido Verde

REJ – Reunião Especializada de Juventude do Mercosul

RN – Rio Grande do Norte

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEFOR/MTB – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SEEA – Secretaria de Erradicação do Analfabetismo

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SICON – Sistema Integrado de Gestão de Condicionalidades do Programa Bolsa Família

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SNI – Serviço Nacional de Informações

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SP – São Paulo

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

STF – Supremo Tribunal Federal

STM – Supremo Tribunal Militar

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TCU – Tribunal de Contas da União

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UDN – União Democrática Nacional

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

URV – Unidade Real de Valor

USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

INTRODUÇÃO

Para compreender a luta pela conquista de uma educação para jovens e adultos no Brasil é necessário olhar para a história da Educação de Adultos. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 e até aquele momento da história da educação brasileira existia apenas a referência da educação de adultos e da educação popular.

A educação destinada ao atendimento de adultos ao longo da história recebeu diferentes conceitos. Ricco (1979) relata que, de um modo geral, a expressão "Educação de Adultos" representa um amplo processo de transformação, voltado especificamente para o atendimento dos indivíduos de 15 anos ou mais. Esta idade, segundo a autora, seria o marco de referência na separação entre a chamada "idade infantil" da "idade adulta". Seja no plano nacional estabelecido pela legislação federal de ensino, seja no plano internacional via recomendações da UNESCO, este momento foi tomado como base para a verificação do cumprimento ou não da escolaridade mínima (p.09).

Ricco (1979) ressalta a importância em considerar as duas dimensões que a Educação de Adultos pode assumir,

> Na primeira, a Educação de Adultos pode ser caracterizada como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização, e, portanto, não utilizam os meios mais simples de comunicação escrita. A segunda dimensão tem por objetivo o aperfeiçoamento e /ou reciclagem de adultos que já dominam os mínimos indispensáveis da comunicação escrita e que se utilizam do processo como uma forma de aprimoramento ou especialização (p.09).

Baquero (2008) explica que Paulo Freire concebeu a Educação de Adultos vinculada "à questão da alfabetização[1] numa perspectiva emancipatória[2], uma vez que compreende a alfabetização para além de uma aprendizagem mecânica da técnica de codificação e decodificação, mas como leitura de mundo[3]" (p.155). Todo o processo de Educação de Adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização" (p.155).

A primeira dimensão proposta por Ricco (1979), "A Educação de Adultos caracterizada como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização...", "a Educação de Adultos destinada aos carentes de instrução" e várias outras denominações foram a ela atribuída por diferentes autores em diferentes momentos históricos, mas sempre com o objetivo de destacar os aspectos relevantes para a proposta de uma Educação de Adultos. Segundo a mesma autora, "quando a Educação de Adultos reveste-se daqueles elementos próprios da escolarização básica são freqüentes as expressões 'educação supletiva' ou 'ensino supletivo', bem como 'educação compensatória[4]' ou 'educação suplementar'." (p.9-10).

Segundo Ricco (1979), seja qual for a denominação utilizada, existe um consenso entre os autores no que se refere aos objetivos para essa Educação de Adultos: a adoção de um processo destinado a "suprir a falta de algo" ou "compensar uma situação de carência". Buscava-se dar aos adultos conhecimentos que, sendo

[1] "Alfabetização é o termo para a capacidade de ler e escrever" (WINCH; GINGELL, 2007b, p.13). "Até 1940 eram considerados alfabetizadas aquelas pessoas que declaravam saber ler e escrever e (...) escreviam seus próprios nomes. A partir dos anos 50 [1950] até o último censo (2000), os instrumentos de avaliação sofreram alteração e passaram a considerar alfabetizados aqueles que diziam serem capazes de ler/escrever um bilhete simples" (MORAIS;ALBUQUERQUE, 2004, p.61-62).

[2] Moreira (2008) busca o conceito de emancipação na obra de Paulo Freire: "a emancipação é uma conquista política obtida através da luta ininterrupta para libertar as pessoas das condições de opressão e dominação. Mesmo sob diferentes formas de opressão e dominação, não se retira o 'direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo'. Esta emancipação decorre ainda de 'uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos (...)'." (p.163).

[3] Passos (2008) explica o conceito de Leitura do Mundo para Paulo Freire: "A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania." (p.240).

[4] Ricco (1979) explica os termos: "A Educação Compensatória atenderia às populações carentes através de movimentos de comunidade constituindo a chamada 'educação comunitária' ou 'educação social', que em alguns casos toma ainda a forma de 'educação de trabalhadores' " e "como 'educação suplementar' a educação de adultos trata do desenvolvimento cultural, no sentido de enriquecer o meio a que o adulto se destina." (p.10).

considerados indispensáveis e por não terem ainda sido adquiridos, necessitavam ser disponibilizados para todos aqueles que se encontravam "carentes de escolarização". A própria UNESCO, segundo a mesma autora, sugeria o uso do conceito "educação de base[5]" ou "educação fundamental" (p.10).

Ricco (1979) relata que a segunda dimensão buscou atender os indivíduos que já usufruíram do processo de educação regular, dominando as técnicas elementares de comunicação. A autora destaca que a história da educação de adultos iniciou-se com o processo denominado de 'educação complementar'. Em alguns países desenvolvidos, no final do século XIX, como é o exemplo da Inglaterra, foi denominada como "educação contínua" ou "educação ulterior", em complementação à educação regular. Poderia também assumir a forma de "educação para o lazer", como geralmente ocorria em empresas e sindicatos, que proporcionavam atividades tanto de aprendizagem específica quanto para o entretenimento (p.11).

Outro termo destacado por Ricco (1979) é a denominação de "Educação Permanente". A Educação de Adultos, como Educação Permanente, constituiria um processo constante e contínuo de aperfeiçoamento social. Não se restringindo apenas como Educação de Adultos, mas como complementação da educação de jovens e adultos. Segundo a mesma autora, a problemática da Educação Permanente procurou demonstrar a importância da formação constante do indivíduo, levando ao máximo o conceito de educação como sinônimo de vida e não se limitando apenas à formação do indivíduo ou ao período de escolarização com início e fim determinado (p.11).

O tema do direito à educação básica nas políticas públicas federais de atendimento a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem assumido um lugar central na discussão dos problemas da educação brasileira na última década. De um lado existem os que defendem que a modalidade EJA estaria fadada ao fim uma vez que, corrigido os fluxos de aprendizagem e zerasse o analfabetismo no país, não haveria mais no futuro a necessidade de uma educação voltada para o público da modalidade EJA. De outro lado, no qual se insere a temática desta pesquisa, tem-se a

[5] Ricco (1979) esclarece que o objetivo da educação de base ou educação fundamental seria o de capacitar os indivíduos, com recursos essenciais para garantir a participação plena no mundo, a fim de aprimorar as condições de vida. Dessa forma, a educação de base deveria ser considerada como um meio para que um grande número de crianças e adultos que se encontram privados de instrução não se submetessem as formas de servidão e elevassem seu nível de vida (p.17).

defesa da necessidade de se investigar com atenção a realidade da modalidade EJA. O direito à Educação Básica para jovens e adultos que compõem a modalidade EJA no Brasil ainda se encontra muito distante da eficácia para deixar de ser necessária. Ao contrário, suspeitamos que a realidade se delineie para o aumento da demanda de EJA se o processo de exclusão da aprendizagem permanecer com índices tão altos.

Se considerarmos que o Brasil entrou no século XXI ainda com altos índices de analfabetismo[6], mesmo tendo ao longo de sua história empreendido uma série de ações visando o fim do analfabetismo, o problema ainda persiste. E se somarmos a isso o imenso contingente de adultos que abandonaram, evadiram ou simplesmente não conseguiram concluir sua escolarização e foi sendo deixado à margem do processo de escolarização, chega-se ao final da última década com a seguinte situação: um país onde ainda persiste o analfabetismo, a defasagem idade-série (levando muitos jovens a buscarem na modalidade EJA a solução para corrigir o fluxo escolar), adultos e idosos excluídos da escola que necessitam de uma oportunidade e possuidores do direito de retornar a escola, além do grupo dos portadores de certificados e de diplomas que, apesar de comprovarem terem passado pela escola de forma satisfatória, não dominam o mínimo da leitura e da escrita e retornam mais uma vez a escola para reclamar a falta da aprendizagem efetiva. Embora tal afirmação pareça absurda e descabida, ela é constatada ao observar o alto número de jovens a partir dos 15 anos que demandam alfabetização e ensino fundamental no Brasil.

Constata-se que existe um ferramental teórico e legislação para dar base à EJA, principalmente a partir dos anos 2000, quando surgiu uma série de programas voltados para o atendimento à modalidade. No entanto, percebe-se que somente um determinado grupo se encaixa no perfil estabelecido por estes programas. A modalidade EJA possui uma diversidade de perfis e de demandas, o que dificulta profundamente a adaptação dos sujeitos da EJA à estrutura de tais programas. Em verdade, tais programas é que deveriam se adaptar às peculiaridades do público da EJA.

[6] 13,6 milhões de pessoas maiores de 15 anos eram analfabetas em 2000 (IBGE, 2012).

O que se observa é uma série de problemas com o adulto, com o jovem e com pessoas idosas que demandam oportunidade de retornar à escola, as exigências crescentes do mercado de trabalho por educação, altos índices de analfabetismo, entre outros. Então surge a questão: realmente este direito se efetiva?

OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo é a reconstrução do percurso histórico do direito ao acesso e de terminalidade da educação básica nas políticas públicas de atendimento à educação na modalidade EJA, verificando a garantia do seu atendimento no nível da Educação Básica. A pesquisa verifica as reformas, legislações e programas implementados no decorrer da história do Brasil, analisando a concretização do direito básico à educação e tendo como referencial o público da EJA, enfatizando a realidade da expansão do direito à Educação Básica.

Cabe ressaltar que o termo "Educação Básica" refere-se à LDB 9.394/1996, na qual foi definido como um dos níveis da educação brasileira, correspondendo à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apesar da educação básica compreender o ensino fundamental e médio, somente foram implementadas políticas que enfatizaram o acesso ao ensino fundamental. Para o acesso ao ensino médio foi adotada uma política de ampliação ao acesso para dar conta do atendimento da demanda daqueles que concluíam o ensino fundamental.

Este trabalho baseia-se na implementação das políticas de âmbito federal de oferta de escola pública e gratuita voltada para o atendimento da modalidade EJA na educação básica. Embora a alfabetização de jovens e adultos seja ainda uma reivindicação de grupos que defendem ser a alfabetização a primeira etapa da modalidade Educação Básica para EJA, este estudo considera a alfabetização como a primeira etapa na garantia do direito à Educação Básica para a modalidade EJA e se atém na problemática da alfabetização.

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho é investigar se o direito à educação básica para a modalidade EJA consegue se efetivar do acesso até a sua terminalidade durante a história da Educação do Brasil.

Para tanto, faz um resgate histórico das origens da Educação de Adultos passando pelos documentos, legislações e reformas dos anos iniciais do descobrimento em 1500 até o final da república velha em 1930, do Estado novo de 1930 ao Golpe de 1964, o período da ditadura militar de 1964 a 1985, anos 1990 e a primeira década dos anos 2000. Devido à quantidade e riqueza de detalhes, serão detalhados os documentos legais e os programas implementados para a modalidade EJA na primeira década dos anos 2000, enfatizando os documentos e programas de âmbito federal. O foco da pesquisa é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) instituída a partir da Lei 9.394/1996

QUESTÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa busca responder as seguintes questões:

1. Olhando a história da educação no Brasil, pode-se perceber a continuidade entre as ações das políticas públicas para a educação de jovens e adultos pela existência de ligações entre as reformas implementadas no período do Império para a Primeira República, da Primeira República para o Estado Novo, do Estado Novo para a Democratização do País, da Democratização do País para os Anos 1990, dos Anos 1990 para os Anos 2000?

2. Na atualidade do Século XXI consolida-se esse direito do acesso e da terminalidade da Educação Básica na modalidade EJA?

HIPÓTESES

A grande hipótese deste trabalho considera que, através de um olhar pela história do Brasil por meio da contextualização de períodos históricos e busca em documentos, reformas e legislações, é possível compreender as raízes do analfabetismo, como surge a demanda por educação para adultos e verificar se ocorre a garantia do direito para o público da EJA. Esta grande hipótese pode ser detalhada nas seguintes hipóteses menores:

1. O entendimento do analfabetismo está na compreensão da história da educação no Brasil atrelada a outros eventos históricos (guerras, golpes, demandas de desenvolvimento, entre outros). A história revela que o país demorou muito na implementação de uma escola para a maioria da população e, mesmo quando o fez, não considerou as características e as demandas para essa escola. O país carrega em sua história um passado de omissão, exclusão e de negação do direito amplo à educação, principalmente quando nos deparamos com aqueles que tiveram o acesso negado por ficar à margem do processo ou obrigados a abandonar a escola.

2. A terminalidade da Educação Básica é uma possibilidade reduzida para o público da modalidade EJA. Supõe-se que somente um pequeno grupo de uma determinada faixa etária e com um perfil muito específico seja beneficiado plenamente. Assume-se a ideia de que a modalidade EJA, como oferta da Educação Básica, ainda está muito distante de se efetivar plenamente e para todo o público da EJA.

3. Ainda que parcialmente, o direito consegue se efetivar na garantia de formação para o trabalho e na proposta de continuidade de estudos, muito motivado pelas próprias exigências do mercado de trabalho.

MÉTODO

Em particular, neste trabalho, pretende-se através da pesquisa histórica e das diversas formas de documentos resgatar a história do direito à escola pública, gratuita para jovens e adultos. Assim, à medida que este trabalho representa uma contribuição às origens da Escola Pública, ele é também uma contribuição à História da Educação[7] Geral do Brasil.

Saviani[8] (2000) comenta da contribuição da história como método de investigação de pesquisa,

> Acredito, porém, que, até para nos introduzirmos de forma apropriada nesse debate, entendendo o grau, o sentido e o contexto em que a História vem sendo questionada, importa o resgate histórico do problema (p.7).
> Em visão retrospectiva é possível constatar que a História só se pôs como um problema para o homem, isto é, só emergiu como algo que necessitava ser compreendido e explicado, a partir da época moderna. A razão disso é relativamente simples. Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições dominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria da "providência", o que implicava o entendimento de que o meio natural lhes fornecia os elementos básicos de subsistência os quais eram apropriados em estado bruto exigindo, quando muito, processos rudimentares de transformação que, por isso mesmo, resultavam em formas de vida social estáveis sintonizadas com uma visão cíclica do tempo, não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história (p.7).

A pesquisa documental e bibliográfica foi a base da investigação deste trabalho. Por isso é importante reportarmo-nos à história[9], ao papel do historiador[10] e às suas fontes para contextualizarmos a pesquisa histórica. Segundo Carr (1982), a

[7] Fausto (2006, p.13) comenta: "A história é uma disciplina acessível a pessoas com diferentes graus de conhecimento. Mais do que isso é uma disciplina vital para a formação da cidadania. Não chega a ser cidadão quem não consegue se orientar no mundo em que vive, a partir do conhecimento da vivência das gerações passadas".

[8] Para aprofundar na discussão do tema, consultar: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFERLICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

[9] Para aprofundar na importância da história: ARIÉS, Philippe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

[10] Fausto (2006, p.13) alerta: "Qualquer estudo histórico, mesmo uma monografia sobre um assunto bastante delimitado, pressupõe um recorte do passado, feito pelo historiador, a partir de suas concepções e da interpretação de dados que conseguiu reunir. A própria seleção de dados tem muito a ver com as concepções do pesquisador".

história "se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado". A história deve permitir compreender o presente pelo passado, assim como o passado pelo presente. A função do historiador consiste em não amar o passado ou emancipar-se dele, mas dominá-lo e entendê-lo como a chave para compreender o presente (p.25).

Decca (2000) complementa,

> O maior problema para a história é o de que o seu objeto de investigação, isto é, as ações humanas ressignificam as experiências vividas, e, ao mesmo tempo, imprimem determinados significados aos eventos, que nem sempre são aprendidos pelos referenciais de nossa cultura. A história tem uma concepção cumulativa do tempo. Por isso, o presente tem melhor condição de entender o passado, do que este mesmo passado teve condições de entender a si mesmo (p.19).

Para Le Goff (1994), o passado depende parcialmente do presente. Toda a história é contemporânea, na medida em que o passado é compreendido no presente e responde aos seus interesses. Para ele a história é duração e o passado é, ao mesmo tempo, passado e presente, competindo ao historiador fazer um estudo objetivo do passado sob sua dupla forma. A história significa o exame conduzido pelo historiador e os fatos do passado por ele examinados. Este processo recíproco de interação entre o historiador e seus fatos é o diálogo entre o presente e o passado, ou seja, entre a sociedade dos dias atuais e a sociedade de ontem. "O passado é inteligível para nós somente à luz do presente; só podemos compreender completamente o presente à luz do passado. Capacitar o homem a entender a sociedade do passado e aumentar o seu domínio sobre a sociedade do presente é a dupla função da história" (CARR, 1982, p.49).

Não há como reconstituir o passado tal qual como aconteceu. O que se faz do passado é uma leitura, em termos de referências recentes, que abrangem o hoje e o agora (FENELON,1991, p. 131). Em história, há de se atentar que os seus fatos não chegam puros a nós, eles são sempre refratados através da mente do registrador. Assim, diante de um trabalho histórico, a primeira preocupação não deve ser com os fatos que ele contém, mas com o historiador que o escreveu. Dessa forma, a história "é um processo de seleção em termos de significação histórica. Assim como o

historiador seleciona do oceano infinito de fatos aqueles que são importantes para seu propósito, assim também ele extrai, da multiplicidade de seqüências de causa e efeito, aqueles, e somente aqueles, que são importantes historicamente" (CARR,1982 p.89). O historiador, porém, tem que ficar atento e procurar focalizar todos os fatos conhecidos que sejam importantes para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs. Pelo enfoque desse autor, justifica-se usar a legislação e relatórios como fonte mais confiável para reconstruir esta história da Educação de Jovens e Adultos.

A história é um conto de acontecimentos verdadeiros. "A história interessa-se por acontecimentos individualizados dos quais nenhum é inútil repetição do outro, mas é a sua individualidade enquanto tal que a interessa: ela procura compreendê-los, isto é, reencontrar neles uma espécie de generalidade ou mais precisamente de especificidade" (VEYNE PAUL *apud*, LE GOFF, 1994, p. 39). Assim como todas as ciências, a história deve generalizar e explicar. Seu método de explicação é essencialmente dedutivo e suas explicações são mais avaliações do que demonstrações. Por isso não faz sentido dizer que a generalização é alheia à história. A história prospera com as generalizações. "A história preocupa-se com a relação entre o particular e o geral. Como o historiador, não se pode separá-lo ou dar precedência a um sobre o outro, da mesma maneira como não pode separar o fato da interpretação" (CARR, 1982, p.57-58).

De acordo com Oliveira (2000), quanto à objetividade, a história é construída pouco a pouco e por meio de repetidas revisões e verificações de verdades parciais. A memória coletiva e a história aplicam-se aos documentos e aos monumentos. O documento é um produto fabricado pela sociedade segundo as relações de forças do poder. Por certo tempo, a história memorizou os monumentos do passado e transformou-os em documentos. Porém, a história transforma documentos em monumentos nos dias de hoje.

Para os positivistas, o documento era um texto. Eles não concebia a ideia de haver história sem documentos, pois se dos fatos históricos não foram registrados documentos, ou gravados ou escritos, aqueles fatos se perderam (LE GOFF, 1994 p. 539). Justifica-se a legitimidade da pesquisa documental baseada nas legislações para

analisar estes períodos da educação de jovens e adultos no Brasil baseando-se nas afirmações de Le Goff (1994).

No entanto, com a Escola de Annales, a noção de documento foi ampliada a partir de uma outra concepção de história, na qual o acontecer histórico faz-se a partir das ações dos homens. Daí, "o conhecimento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gestos e as maneiras de ser do homem" (FEBVRE a*pud* VIEIRA, 1989, p.15).

É possível fazer a história com os documentos escritos. Mas não tendo estes documentos, também não se impede de fazer a história. Assim, expande-se o conceito de documento, uma vez que pode ser escrito, ilustrado, falado ou representado por outras formas. O historiador consulta os interesses presentes no tempo atual e escolhe os documentos com os quais irá trabalhar. Os documentos são as evidências dos acontecimentos e o historiador tem a função de construir os fatos através do diálogo entre as evidências. Ele encara os fatos além de mera matéria bruta, sem foco nos acontecimentos sociais e apenas sujeitos à coleta e coleção (OLIVEIRA, 2000).

Este embasamento teórico justifica estudar não apenas a história da educação de jovens e adultos, mas também a história da educação e o contexto dos eventos que ocorreram no Brasil e as relações com os eventos internacionais. Sendo um país jovem, as influências e as repercussões de tudo em sua volta também ditaram e alteraram os seus rumos. Na luta por se consolidar como nação, o país enfrentou crises e teve que construir a sua história. Mas essa luta não foi só de vitórias. Ocorreram erros, omissões e derrotas.

A estruturação desse trabalho utilizou de alguns instrumentos de amarração do texto através dos capítulos. Cada capítulo começa pela contextualização mais geral, tais como acontecimentos históricos internacionais e nacionais, e caminha para contextos mais específicos, como a educação e a educação de jovens e adultos. Foi utilizada uma abordagem horizontal através dos 5 capítulos, passando um fio condutor pelo período de tempo estudado. Este fio condutor procurou amarrar os eventos históricos, textos legais, programas, reformas e dados estatísticos durante cada capítulo e buscando equilibrar as mesmas quantidades de informação, sempre que

possível, mas limitada ao que estava disponível em cada período. Os dados estatísticos de matrículas, escolas, concluintes, analfabetos e outros foram utilizados para uma amarração na passagem de tempo. São ilustrativos e dão uma visão geral de evolução de cada variável associada à educação. Os quadros que organizaram as leis, programas e reformas dentro de cada capítulo procuram mostrar as interligações e sobreposições desses temas, apresentando-os de maneira conjunta e contextualizada em cada período estudado. Ao final de cada capítulo está um quadro de passagem de tempo que resume e ilustra, com exemplos, a visão geral do mais amplo (o mundo), passando pelo nacional e chegando à Educação.

Este olhar horizontal presente nesta tese permite – e sugere – a continuidade de estudos mais aprofundados em cada um dos temas abordados, mas que não caberiam no escopo desse trabalho.

CONTRIBUIÇÕES

As principais contribuições deste trabalho são:

1. O resgate histórico da educação de adultos no Brasil nos períodos retratados.
2. A análise dos documentos e legislações que trataram da Educação de Adultos.
3. Um retrato do estado da arte da Modalidade EJA no Brasil.
4. O diagnóstico das políticas implementadas para a modalidade EJA em âmbito federal no país.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a introdução da tese contextualiza o objeto de pesquisa, os objetivos, as hipóteses de estudo, métodos e as contribuições.

O Capítulo I aborda as origens de um sistema de educação no Brasil desde seu descobrimento até a Primeira República. Passando pelos Jesuítas, pela Reforma Pombalina até a chegada da Corte Portuguesa, ele mostra um cenário de ausência de sistema educacional. Na Independência, com a Constituição de 1824, surge a ideia de gratuidade no ensino e obrigatoriedade do Estado. Relata as reformas na educação e o início da industrialização e a demanda por formação de mão de obra na década de 1920.

O Capítulo II enfoca as Constituições de 1934, 1937 e 1946 e as conquistas, perdas e reconquistas de direitos na educação e o surgimento do conceito de Educação de Adultos. A demanda de industrialização crescente e um mundo pós-guerra que se preocupa com a educação de adultos.

O Capítulo III relata as demandas de educação sobre um pano de fundo do período da ditadura militar, o MOBRAL e apoios externos ao Brasil, a implementação da Lei 5.692/1971 e os caminhos para a Educação de Adultos.

O Capítulo IV trata da educação na retomada do estado democrático, onde a qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos passou a ser uma questão de justiça social. Passa pela Constituição de 1988 e a criação do termo EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996).

O Capítulo V enumera e descreve os diversos programas sobre EJA implementados nos anos de 2000 até 2010 e a análise da presença do direito em tais programas.

O Capítulo VI faz um resgate dos conceitos de direito, diretos humanos, direitos sociais e direito à educação para jovens e adultos na EJA. Estabelece como eles se relacionam com a educação de jovens e adultos e aborda a compreensão da efetivação do direito na educação.

As considerações finais apresentam uma discussão sobre os resultados do trabalho. A partir desses resultados e discussões, as hipóteses levantadas no início do trabalho foram detalhadas e verificadas.

Para suporte na leitura desta pesquisa, os anexos trazem um conjunto de documentos e definições sobre a educação, eventos históricos, textos sobre a técnica legiferante e legislações sobre Educação.

CAPÍTULO I

O Acesso à Escola e o Surgimento da Oferta de Educação para o Público Adulto na História da Educação Brasileira

Este capítulo busca compreender o acesso à escola no Brasil partindo da investigação na raiz do problema. Para tanto, propõe um resgate das origens da escola através de uma retrospectiva histórica dos desafios enfrentados no Brasil para a criação de uma escola primária com garantias de educação para todos, buscando compreender as circunstâncias do problema de acesso e os primeiros passos rumo ao direito à escola no Brasil. Procura identificar os motivos que levaram ao estabelecimento de uma escola para o público adulto. A pesquisa aborda os percalços e as manobras políticas sofridas pela educação durante a sua história, revelando reformas que tinham como principal objetivo garantir o desenvolvimento do país. A implementação da escola pública no Brasil, e mais especificamente o seu acesso, foi marcado por um longo percurso de lutas pelo direito a uma educação pública oferecida e mantida pelo Estado. É neste contexto que se apresentaram os vestígios de uma escola voltada para atender ao público adulto no Império. Estes vestígios desvendam a presença de uma massa de analfabetos e destituídos de escolarização e a necessidade de uma escola que também atendesse ao público adulto.

BRASIL COLÔNIA (1500 – 1822)

O interesse de Portugal em relação ao Brasil[11] nos primeiros trinta anos de colonização[12] limitou-se ao envio de algumas expedições destinadas ao

[11] Para Puntoni (2007), o 'Descobrimento' do Brasil em 1500 fez parte de um plano maior de expansão do Império Português e de seu comércio. Mais detalhes sobre este evento podem ser consultados em Puntoni (2007, p.109-112).

[12] Para compreender a história colonial do Brasil, uma indicação é a obra de Capistrano de Abreu intitulada "Capítulos da História Colonial, 1500-1800". Ela faz parte da coleção "Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro – Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha 2000".

reconhecimento da terra e a garantia de sua posse. O primeiro governador geral do Brasil foi o fidalgo português Tomé de Souza que desembarcou na Bahia em 29 de março de 1549 para realizar um governo de 4 anos, trazendo soldados, funcionários da administração e padres jesuítas. Estes jesuítas eram chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega e tinham como missão educar os indígenas dentro da fé católica (COTRIM, 1988, p. 32-53). O Governo Geral foi o primeiro representante do poder público na colônia e tinha como obrigação apoiar as capitanias. Os primeiros jesuítas cumpriam o mandato do Rei D. João III, denominado "Regimentos", o que poderia ser considerado como a primeira política educacional da colônia. A partir dele foi formulado o plano de ensino do Padre Manuel da Nóbrega, dirigido para os filhos tanto dos indígenas quanto dos colonos. Mais tarde, ele foi suplantado pelo plano geral dos jesuítas, o "*Ratio Studiorium*" [13], tendo sua primeira edição em 1599 e privilegiando a formação das elites centradas nas chamadas "humanidades" ensinadas nos colégios e seminários criados nos principais povoados. O ensino jesuítico contou com o incentivo e subsídio da Coroa Portuguesa e constituiu, na época, uma versão da "educação pública religiosa". Moacyr (1936) descreve com detalhes este período:

> Falar das primeiras escolas do Brasil é evocar a epopéa dos jesuítas no século 16 (...) A frota de Thomé de Souza em que vinha Manoel da Nóbrega e seus companheiros, tinha chegado à Bahia no dia 29 de março de 1549. Fundou-se logo a seguir a cidade de Salvador. E antes de 15 dias funcionava uma escola de ler e escrever. Iniciam os padres a sua política da instrução. (...). O circulo não tardou a alarga-se. Em agosto já se faziam convites explícitos aos índios dos arredores para aprenderem a ler. E elles correspondiam de tal forma, que o povo se entusiasmou e Nóbrega, mesmo sem auxilio especial da metrópole, ordenou que se construíssem casas 'para se recolherem e ensinarem os moços dos gentios e também dos cristãos', e os moradores ajudaram com o que podiam. O governador Thomé de Souza doou a estas escolas uma sesmaria que ficou conhecida precisamente com o nome de 'água dos meninos. ' (p.: 9-10).

O trabalho desenvolvido pelos jesuítas foi um marco do processo de escolarização no Brasil Colônia. Paiva (1973) comenta que, embora os jesuítas tenham desempenhado um importante papel na promoção e organização do sistema de educação no período colonial, eles não foram os únicos religiosos a dar atenção ao

[13] *RATIO STUDIORUM*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_ studiorum.htm#_ftn1. Acesso em: 14/03/2012.

problema da educação. Um outro exemplo foi o trabalho de conversão dos indígenas desenvolvidos pelos franciscanos que se dedicaram ao ensino dos trabalhos manuais (p. 57).

O primeiro plano educacional elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega teve o objetivo de catequizar e instruir os indígenas, além de incluir os filhos dos colonos. Foi organizada a educação para as diversas classes: mamelucos, órfãos, filhos de caciques e filhos dos colonos brancos. Começando com aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Completado esse ciclo, continuava, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental. Existia uma bifurcação para o aprendizado profissional e agrícola e outra para a aula de gramática e viagem de estudos à Europa. Não explicitava a intenção de fazer com que o ensino profissional fosse direcionado para a população indígena e o outro ensino exclusivamente para a população "branca". A orientação contida no *Ratio* era a de organização e plano de estudo da Companhia de Jesus e concentrava sua programação nos elementos da cultura européia. Evidenciava um desinteresse, ou ainda, a constatação da impossibilidade de "instruir" o índio (RIBEIRO, 1995, p.17-36).

Ribeiro (1995) descreve a diferença na forma de educar daquele momento,

> Os instruídos eram os descendentes dos colonizadores e os indígenas eram apenas catequizados. A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso católico, mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes. Diante do apoio Real oferecido, a Companhia de Jesus tornou-se a ordem dominante no campo educacional. Os seus colégios eram procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas reconheciam esta via como a única de preparo intelectual (p.24).

Os graus acadêmicos obtidos nessas escolas, juntamente com a propriedade de terra e escravos, eram critérios importantes de classificação social. A produção açucareira foi a base da economia colonial até meados do século XVII. A característica básica desse tipo de economia era a ausência de autonomia do produtor, sendo este dependente de outro centro. Tratava-se de uma economia não destinada, a princípio, para atender ao consumo local ou ao mercado interno, mas sim ao abastecimento externo. Todo o trabalho era para suprir as necessidades da metrópole.

Assim, a produção era ditada e determinada pela metrópole, definindo condições gerais, preços, salários entre outros. Tratava-se de uma dependência de um centro com total controle (IGLÉSIAS, 1989, p.55).

Iglesias (1989) detalha a estrutura da economia na colônia brasileira:

> Monocultura. É economia destinada ao exterior, devendo produzir em grande escala. Ficam de fora os gêneros produzidos pela metrópole: é a atividade complementar. (...) A produção tem de ser constituída de artigos típicos do clima tropical, necessários ao consumo europeu e impossíveis lá. A metrópole tem interesse em gêneros de amplo mercado (...) (p.56).
> Para a produção em larga escala, impõe-se a monocultura (...). A história econômica dos trezentos anos portugueses é a sucessão de artigos dominantes: primeiro é o pau-brasil (...), em seguida a cana-de-açúcar, (...), depois é a mineração, com o ouro e o diamante (...) (p.56).
> Latifúndio. Se a produção tem de ser feita em alta escala, concentrando-se em um artigo, implica na grande propriedade. Não podia ser de outro modo: a pequena faixa de terra não daria o pedido pelo comércio. Impõe-se o latifúndio, explicável pela necessidade e pela lei permitindo ao donatário dar sesmarias. Por outro lado, como o português vem em número reduzido e para enriquecimento, deseja amplas propriedades, para mais resultados na empresa. O latifúndio foi realidade comum então, projetando-se da Monarquia e mesmo na República (...) (p.56-57).
> Escravidão. Atividade intensiva para grande escala e sobre vasto território, feita em condições ásperas, a agricultura tropical e a mineração exigem numerosa mão-de-obra (...) o português (...) apelou para o escravo africano. Este vem em números crescentes (...). Sem o esforço africano não teria havido a lavoura de cana ou a obtenção de ouro e diamantes. É curioso lembrar: a escravidão estava quase extinta quando se iniciou o processo econômico americano, exigindo gente para o trabalho, a ser obtida com o recrudescimento do sistema. A vinda de milhões de africanos para o Novo Mundo, do Século XVI ao XIX, deve ser o maior movimento de migração passiva assinalado pela história (p.57).

Em um contexto social com características coloniais, extrativistas e escravocratas, a instrução só era considerada adequada para uma pequena nobreza dirigente. Esta elite usaria esta instrução para articular entre os interesses metropolitanos e as atividades da colônia. Paiva (1973) confirma as características desse período:

> O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão de obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana de açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. Por outro lado, o próprio regime colonial – e a centralização administrativa da metrópole – não permitiam o desenvolvimento de uma burocracia local, para cujas tarefas

> fosse necessário preparar certo número de pessoas que soubessem utilizar adequadamente a leitura, o cálculo e a linguagem escrita. O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino. (p. 58).

Até aquele momento não havia relação entre educação e formação para o trabalho, considerando as atividades econômicas da época. Tendo uma economia baseada no trabalho escravo, o regime colonial centralizado administrativamente na metrópole não abria espaço para qualquer interesse em implementar uma oferta de educação abrangente, por mais elementar que fosse. Não se percebia qualquer possibilidade de acesso e nem o significado de uma educação para toda a população.

Em meados do século XVIII, o Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, buscou a recuperação da economia pela concentração de poder na Realeza e a modernização da cultura portuguesa. Estas reformas foram conhecidas como as "Reformas Pombalinas"[14]. Em 1759 foram fechados os colégios jesuítas e introduzida as "aulas régias", mantidas pela Coroa. As reformas pombalinas iam contra o predomínio das ideias religiosas, tinham como base as ideias laicas inspiradas no Iluminismo[15] e instituíram o privilégio do Estado[16] em matéria de instrução, surgindo assim uma nova versão da "educação pública estatal".

Sobre este período, Werebe (1994) esclarece com detalhes as mudanças ocorridas,

[14] REFORMA POMBALINA: Segundo Boto (2007, p.145-148), o Marquês de Pombal fez com que o Estado nacional posicionasse como responsável pela jurisdição e pelo controle dos assuntos da educação. Os jesuítas eram responsáveis pelo controle sobre a educação e prestavam contas ao papado, em detrimento da realeza. Considerando tal situação uma insubordinação ao Reino e apoiado em um momento histórico de valorização dos Estados-nação, Pombal procedeu à expulsão dos jesuítas dos domínios do Reino e instalou o controle governamental sobre a educação.

[15] ILUMINISMO: um conceito que define a filosofia dominante da Europa Ocidental do Século XVIII em que o homem só seria considerado autônomo se ele pensasse por si só e utilizasse a razão. Os pensadores dessa filosofia defendiam o pensamento racional e a crítica a todas as formas de autoritarismo (SILVA, 2010, p. 210-212).

[16] ESTADO: (...) entidade abstrata que comanda e organiza a vida em sociedade. O Estado é, poderíamos assim sintetizar, entidade composta por diversas instituições, de caráter político, que comanda um tipo complexo de organização social (SILVA, 2010, p. 115).

> Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional que eles haviam implantado desmantelou-se. Todas as suas escolas foram simplesmente fechadas (...) (p.25).
> Suprimiu-se, é verdade, um ensino bem estruturado, mas que nem por isso era um modelo de excelência. Ao contrário, caracterizava-se por uma orientação rígida, dogmática, anti-científica, acanhada, voltada quase que exclusivamente para os interesses religiosos e políticos da Companhia (p.25).
> Mas, por outro lado, as medidas tomadas pela Metrópole foram improvisadas, incoerentes, sem plano nem diretrizes definidos e por isso não tiveram grande alcance, não podendo lançar as bases para a instituição de um novo sistema escolar, em substituição ao que fora destruído (p.26).

A companhia de Jesus foi expulsa do Brasil em 1759 e, através do Alvará de 28 de junho de 1759, foi criado o cargo de diretor geral dos estudos. Este alvará condicionava a autorização do diretor geral dos estudos para que pudesse ser ministrado o ensino público ou particular. Werebe (1994) esclarece que essas mudanças, mesmo tímidas, deram origem aos primeiros indícios da implementação de um ensino público na colônia,

> (...) O modelo educacional dos jesuítas e a orientação religiosa, voltada para as humanidades e as letras, perduraram no ensino que os sucedeu, embora com menor rigidez. Em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado. Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado, mas num estado ainda incipiente. Influenciado pelas idéias dos enciclopedistas franceses, Pombal pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que lhe imprimiram os jesuítas. Mas suas intenções louváveis não podiam se concretizar, por falta de meios materiais e humanos. As transformações ocorridas no nível secundário não puderam atingir o fundamental. Este ensino permaneceu desligado dos problemas da realidade, calcado nos moldes do *Ratio Studiorum*. No Brasil, não foi possível sequer dispensar o trabalho dos mestres religiosos com formação jesuítica (p.26).

Sobre a educação colonial, Paiva (1973) comenta que até aquele momento a educação popular colonial era praticamente inexistente. Além da ação dos jesuítas e outros religiosos, praticamente nenhuma atenção havia sido dada ao problema. A educação popular vinha sendo utilizada como instrumento de cristianização e para sedimentação do domínio português. A vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 teve como conseqüência a criação de escolas superiores que tinham como preocupação o desenvolvimento do ensino para as elites. (p. 53-54).

A vinda para o Brasil da Família Real em 29 de novembro de 1807 causou a abertura dos portos[17] em 1808. Apesar do seu caráter temporário, a abertura dos portos nunca chegou a ser revogada. O Brasil passou a ser sede da Coroa Portuguesa. A instalação da Corte trouxe diversas mudanças, destacando-se a abertura da Biblioteca Pública, do Teatro Real, a fundação do Banco do Brasil e a criação da Impressão Regia[18], modificando o panorama educacional brasileiro. Fez-se necessário a organização de um sistema de ensino capaz de atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e de preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Para tanto, foram criados os cursos de nível superior de medicina, agricultura, economia política, química e botânica, além das Academias Militares. Todos estes cursos apresentavam caráter utilitário. Com relação à educação elementar, não houve progresso e permaneceu para as elites a opção de receberem em casa a educação elementar como um ensino privado (PAIVA, 1973, p. 60).

Sobre a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil e os impactos na educação da colônia Werebe (1994) acrescenta,

> A invasão de Portugal pelas forças napoleônicas obrigou a Família Real, com sua corte, a transferir-se para o Brasil, o que constituiu o elemento desencadeante de uma série de transformações na Colônia, direta e indiretamente ligadas a esse fato. O descontentamento, que de há muito sentiam os grupos coloniais, encontrou apoio nos interesses dos ingleses, levando D. João VI a tomar medidas imediatas, como a abertura dos portos brasileiros ao comércio exterior, logo após sua chegada aqui (p.28).
> Não apenas o Rio de Janeiro, a capital do reinado, sofreu mudanças sociais e econômicas importantes com a intensificação da urbanização e a modernização dos hábitos e estilos de vida coloniais, mas também outros centros urbanos, como Vila Rica, Bahia e Recife, foram atingidos por essas mudanças (p.28).
> No que concerne à educação, D. João VI foi levado a criar rapidamente várias instituições de ensino para atender às necessidades urgentes diante

[17] ABERTURA DOS PORTOS: A abertura dos portos do Brasil em 1808 representa a extinção do regime de monopólio e parte de uma mudança estrutural na relação colônia-metrópole entre Brasil e Portugal. A vinda da Família Real, a elevação do Brasil a Reino e sua transformação em sede da monarquia impuseram o fim do monopólio comercial e a abertura para o comércio internacional (PIMENTA, 2007, p. 41 – 44)..

[18] 13 DE MAIO DE 1808 – CRIAÇÃO DA IMPRESSÃO RÉGIA: A impressão de livros no Brasil só foi autorizada a partir de 1808. Ainda assim, a Impressão Régia só poderia publicar documentos oficiais e livros e não garantia a liberdade de expressão, sendo todo material analisado. Alguns anos depois foi permitida a instalação de tipografias particulares e em 1821 D. Pedro suspendeu a censura prévia. (ABREU, 2007, p. 131-134). O documento da criação da Impressão Régia pode ser visto na Biblioteca Nacional em http://bndigital.bn.br/djoaovi/images/imprensa/Doc447a.jpg. Acesso em 20/12/2012.

> da nova situação da Colônia. Foi assim inaugurado o ensino superior, com finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando a formar os quadros exigidos por essa nova situação (...) (p.28).
> Era também necessário formar quadros técnicos (...) (p.29).
> A vida cultural do Rio de Janeiro foi enriquecida com a criação da Biblioteca Nacional, da Imprensa Régia e do Jardim Botânico (...) (p.29).
> .....
> O ensino secundário não sofreu transformações, sendo ministrado nas aulas régias. Quanto ao primário, permaneceu abandonado. De qualquer forma, só havia preocupação em se dar educação escolar aos filhos dos colonos (p.30).

Com a independência política proclamada por D. Pedro, no dia 7 de setembro de 1822[19], o Brasil se constituiu como um Estado Nacional, adotando o regime monárquico sob o nome de "Império do Brasil". A independência brasileira não modificou as condições sociais e econômicas existentes, limitando-se ao plano político e administrativo (COTRIM, 1988, p. 150).

Werebe (1994) descreve a volta da Família Real para Portugal e a conseqüente independência do Brasil, dando origem ao Império,

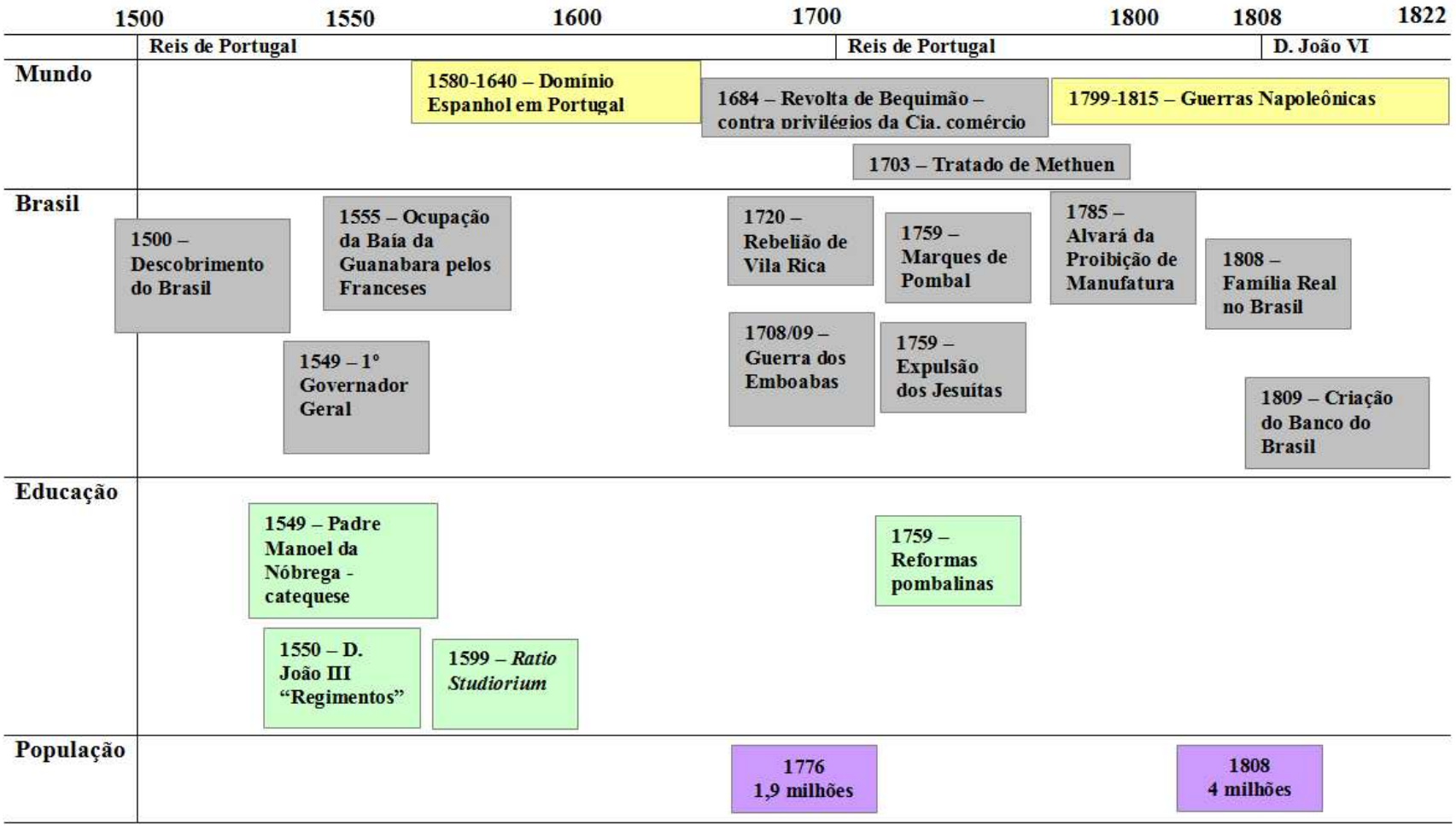
> Com a volta da Família Real para Portugal, a independência do Brasil tornou-se inevitável. A metrópole estava enfraquecida econômica e politicamente. O descontentamento das classes dominantes da Colônia, apoiadas em outras camadas sociais reforça o movimento em favor da independência, proclamada em 1822 (p.30).
> Iniciou-se assim o período imperial, mantendo-se a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, com base numa economia agrícola, patriarcal e escravocrata (p.30).
> .....
> A independência não inaugurou uma nova política educacional, visando a promover a educação popular. Não faltaram denúncias relativas à situação desastrosa do ensino no país, na Assembléia ou fora dela. Idéias e projetos foram apresentados, discutidos, mas não chegaram a concretizar-se (...) (p.30).

Com a independência de Portugal, uma nova etapa teve início na história brasileira. Os anos de colônia e de total subordinação à metrópole ficaram para trás, permitindo que o país tivesse a oportunidade de criar sua própria identidade. Isto criou expectativas e um grande entusiasmo na perspectiva de grandes mudanças. Mas,

[19] A Independência do Brasil pode ser considerada mais como um processo complexo de lutas políticas do que o evento da proclamação de D. Pedro às margens do Ipiranga ocorrido em 7 de setembro de 1822. Oliveira (2007, p. 207-210) apresenta uma análise daquele momento histórico.

na prática, a independência não se mostrou tão sublime quanto esperada. Com o início do Império, também começou a luta de se manter independente e sobreviver no mundo. Surgiu um Brasil que ficou entre a perspectiva de mudança e o apego às raízes da colônia.

QUADRO 1: LINHA DO TEMPO - BRASIL COLÔNIA 1500-1822



BRASIL IMPERIAL (1822 – 1889)

Estabelecida a autonomia política em 1822, tornou-se necessária uma Constituição. A oportunidade de configurar institucionalmente o novo país foi criada com a instalação da Assembléia Constituinte de 1823. Para a instalação da Assembléia Constituinte foram eleitos 90 constituintes que representavam 14 das 18 províncias. Reuniram-se para sessão preparatória 52 deputados na Cadeia Velha no dia 3 de maio e durante mais de seis meses discutiram suas ideias, suas práticas, usos e costumes. Eles revelaram, em síntese, as tendências sociopolíticas do Brasil. Essa elite constituinte, em sua grande maioria, era formada por bacharéis em direito com formação obtida na Europa. Compuseram uma elite parlamentar carregada de discursos, evocando propostas e indicações, por vezes ingênuas, por outras exageradas, em seus arroubos jurídicos e políticos. O fato é que estes constituintes professavam uma confiança extremada na eficiência das leis que propunham e acreditavam poder, exclusivamente por via legislativa, construir uma nação independente. Pode-se afirmar que confiavam construir um sistema jurídico para o país suficientemente eficaz para edificar a nova nação e igualá-la aos países dos quais extraíam suas ideias e baseavam seus projetos de lei (CHIZZOTTI, 2001, p. 33-34).

Em linhas gerais, nesta primeira fase da Constituinte não houve um projeto para a instrução pública. O que se discutiu foi a necessidade de se elaborar um tratado de educação para a mocidade e não diretrizes, orientações e propostas para esse tratado. Limitou-se em debater como se daria a premiação para o autor do tratado. Ainda que este fosse o máximo que a Constituinte de 1823 poderia ter feito pela educação nacional, nem isto chegou a completar (CHIZZOTTI, 2001, p. 43).

Como conseqüência, Chizzotti (2001) relata,

> ... o projeto de um plano geral ou de um tratado de educação ficou relegado a um segundo nível, sem qualquer diretriz oficial da Constituinte. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823 (...). A lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente. (p. 43-44).

A situação do país era confusa e não se tinha muito claro o projeto de nação que deveria ser implementado. O atraso em que se encontrava o Império era uma preocupação, pelo menos,

para a elite constituinte. Inspirados por suas formações na Europa e acesso às novas ideias que já circulavam nos países mais adiantados, estes membros da elite criaram a ilusão de que, por via legislativa, fosse possível alterar magicamente uma condição de atraso para uma nova mentalidade de pensamento e de crescimento. Mais ainda, do Brasil ocupar um outro espaço no cenário mundial.

Werebe (1994) comenta a realidade da implementação da lei de outubro de 1823,

> Dos projetos apresentados à Assembléia Constituinte, resultou a lei de outubro de 1823, que estabeleceu o princípio da liberdade de ensino, sem restrições. Essa lei determinava também: Art. 1º - a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; Art. 11 – a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas; Art. 179 – a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos (p.31).
> Evidentemente todos esses dispositivos, absolutamente irrealistas, não passaram das intenções. Não foram e não podiam ser cumpridos. Estavam tão longe da realidade e não havia no país nem meios materiais nem humanos para aplicá-los (...) (p.31).

Porém, a Assembléia Constituinte[20] foi dissolvida em novembro de 1823 e todo aquele trabalho foi por terra. D. Pedro I outorgou em 1824 a Constituição do Império. O texto constitucional incluía a ideia de "sistema nacional de educação". Com relação à educação, o Art. 179 tratava dos seguintes termos: "A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império", entre outras maneiras, pela "instrução primária gratuita a todos os cidadãos", e pela criação de "colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes".

Paiva (1973) comenta sobre aquele período,

> Fechada a Constituinte, duas leis – durante o Primeiro Reinado – ocuparam-se do problema da instrução elementar. A primeira delas, de 20 de outubro de 1823, tornava-a leve, eliminando o privilégio do Estado, estabelecido desde Pombal, e abrindo caminho à iniciativa privada. Em seguida, a Constituição outorgada em 1824 estabelecia – em seu artigo 179, alínea 32-a – a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos (p. 61).

[20] Sobre a dissolução da Assembléia Constituinte, uma leitura indicada é a do livro Projetos para o Brasil, de José Bonifácio de Andrada e Silva, parte da coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro, publicado em São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

A lei de 15 de outubro de 1827[21] foi a única lei geral que tratou do ensino elementar até 1946. Esta lei foi o resultado do projeto de Januário da Cunha Barbosa, criado em 1826, e nela estavam as ideias da educação como dever de estado, da distribuição racional por todo território nacional das escolas dos diferentes grupos e da necessária graduação do processo educativo. Do projeto inicial ficou apenas a ideia de distribuição racional por todo o território nacional e limitada às escolas de primeiras letras (RIBEIRO, 1995, p.36).

Deveria ser feito um planejamento que reorganizasse os objetivos, os métodos e o conteúdo no prazo mais curto possível e passasse a atender os interesses e necessidades dos cidadãos. Implantar-se-ia uma rede escolar para receber todos em idade escolar. Porém, com a base escravocrata da sociedade daquela época, esta escola ficou restrita aos filhos dos "homens livres". A monarquia dentro de seus padrões aristocráticos, no máximo, exigia a ampliação ou "popularização" do nível elementar (RIBEIRO, 1995, p.36).

Em 1834 foi instituído o Ato Adicional. Ele estabeleceu uma descentralização sem haver estabelecido diretrizes para implementação em nível nacional. Isto acabou não contribuindo com o avanço de implementar uma proposta educacional coerente com as necessidades do país. De fato, a situação acabou por tornar-se impossível e o ensino elementar mais precário. Werebe (1994) retrata a instituição do Ato Adicional de 1834 e situação do ensino elementar no Brasil,

> Em 1834 foi instituído o Ato Adicional, estabelecendo uma descentralização sem diretrizes em nível nacional, sem criar condições para que as diferentes regiões pudessem assumir as responsabilidades que lhes cabiam para o desenvolvimento do ensino. Às assembléias provinciais foi atribuída a competência para legislar sobre o ensino elementar e médio. Só o ensino superior geral e o elementar e médio do município neutro (futuro Distrito Federal) ficaram a cargo do Governo Central (...) (p.31).

A crítica de Werebe (1994) ao ensino elementar e às escolas agrícolas,

> O ensino elementar, cuja situação já era bastante precária, foi o mais atingindo por uma descentralização administrativa mal definida e que não levou em conta as variações e recursos regionais. Justamente essas variações ficaram, mais do que nunca, à mercê das

[21] A lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que 'em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria as escolas de primeiras letras que fossem necessárias'. Tais escolas (...) deveriam ser mantidas pelo governo central, adotando-se o método do ensino mútuo de Bell e o sistema disciplinar de Lancaster, como tentativa de contornar o problema da insuficiência de professores. (...) algumas escolas foram fundadas nas províncias, determinando um pequeno progresso imediato do nosso ensino elementar, se levarmos em consideração a situação anterior desse nível de ensino no país (PAIVA, 1973, p. 61-62).

> circunstâncias e do jogo político local. Os grandes latifundiários se viram fortalecidos num poder que já possuíam, podendo agir mais livremente segundo seus interesses, nos quais não se inscrevia o ensino popular (p.32).
>
> .....
>
> Numa sociedade escravocrata, em que a agricultura era muito atrasada, as condições de vida no campo quase primitivas, o trabalho rural relegado aos escravos e às camadas mais pobres da população, não se poderia esperar que o ensino agrícola recebesse uma acolhida favorável. As escolas agrícolas criadas foram, assim, fechadas por falta de alunos. E os estabelecimentos fundados por D. João VI converteram-se mais tarde em escolas agrícolas de nível superior (p.33).

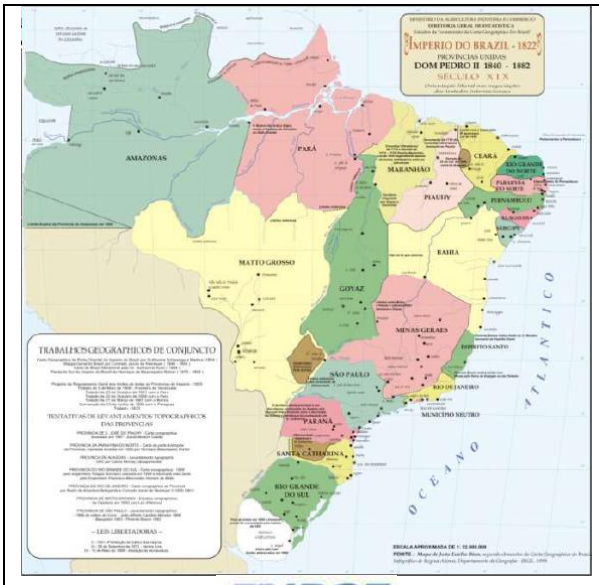
As dificuldades financeiras abrandadas com a abertura dos portos voltaram a agravar-se com o desequilíbrio da balança comercial, causado pela estimulação das necessidades e de consumo muito além das capacidades de produção do país. Foram adotadas medidas que afetaram toda a população. As importações foram taxadas, foram feitas emissões e realizados empréstimos do exterior. Estas medidas possibilitaram uma melhoria imediata, mas apenas aparente, da situação. Os empréstimos tornaram-se difíceis de serem pagos e tornaram a economia brasileira dependente de tais capitais. Os recursos exigidos para uma reorganização da estrutura escolar ficaram indisponíveis. Diante da situação econômica, a educação escolarizada não era vista com prioridade. Mesmo as "escolas de primeiras letras" eram em número reduzido e limitados os seus objetivos, seu conteúdo e sua metodologia. (RIBEIRO, 1995, p. 37-50).

A solução temporária para esta crise econômica veio com o sucesso da lavoura cafeeira que, a partir de 1840, começava a propiciar lucros. Começava a transição de uma sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial. As cidades passaram a ser os pólos dinâmicos do crescimento capitalista interno. O Império teve condições de consolidar-se por volta de 1850. A década de 1850 foi considerada uma época de grandes realizações para a educação. Porém, elas ficaram restritas ao município da Corte devido à lei em vigor. Mesmo neste período de *superávit* econômico, a educação não teve verbas suficientes que permitissem um atendimento básico para a população em idade escolar no final do século XIX. Ao contrário do que ocorria nas monarquias européias, nem a instrução primária chegou a toda a população. No Brasil não se efetivou a distribuição racional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados. A exclusão não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro, mas marcadamente no início da escolarização. Diante do regime de vida a que estavam submetidas, a maioria das pessoas não tinha condições econômicas e nem interesse em ingressar e permanecer na escola. A reduzida, porém crescente nas últimas décadas do Império, camada média pressionou pela abertura de escolas. Como o

preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios e liceus não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior. (RIBEIRO, 1995, p.51-59).

Moacyr (1937, p.43-44) apresenta no quadro 2 um cenário de como se encontravam distribuídas as escolas e o número de alunos naquele momento. Pode-se perceber que são poucas as escolas e poucos os alunos atendidos.

QUADRO 2: INSTRUÇÃO PÚBLICA 1855 - A INSTRUÇÃO PÚBLICA REMUNERADA PELOS COFRES PÚBLICOS



IBGE

Divisão Estadual do Brasil 1840-1882

Província	Escolas	Discípulos /Alunos
Minas Geraes	232	13255
Bahia	200	7681
São Paulo	162	5559
Rio de Janeiro	177	3801
Pernambuco	103	3801
Alagoas	73	3732
Rio Grande do Sul	97	3481
Sergipe	54	2700
Ceará	53	2572
Maranhão	56	2227
Pará	45	1860
Goyaz	31	1393
Paraíba do Norte	37	1345
Santa Catarina	40	1312
Rio Grande do Norte	34	1306
Espírito Santo	28	956
Paraná	25	755
Piauhy	32	700
Mato Grosso	13	420
Alto Amazonas	14	414
TOTAL	**1.506**	**59.270**

Fonte da Divisão Estadual do Brasil 1840-1882: IBGE, 2013a. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/ 00000006841 81210 201118380911960.pdf. Acesso em: 10/01/2013.

Analisando o quadro 2, observa-se que o Estado de Minas Gerais possuía naquele período o maior número de escolas e, conseqüentemente, o que atendia ao maior número de alunos, seguido da Bahia e de São Paulo. O Alto Amazonas e o Mato Grosso possuíam o menor número de escolas e também o menor número de alunos. Considerando que o acesso à escola não era fácil e, principalmente, não era para todos que desejavam ou que se encontravam em idade de escolarização, já encontram-se aí deixados à margem um número que muito provavelmente seja superior aos números apresentados no quadro 2 que não possuíam possibilidade de acesso. A

exclusão já ocorria ao início do processo de escolarização. Percebe-se naquele cenário a situação do país como era extremamente frágil economicamente e ao mesmo tempo que buscava se consolidar em um cenário de crise econômica, a educação não era tratada (e nem mesmo percebida) como prioridade. A oferta de uma escola pública e gratuita que atendesse a parte desta população já era tida como possível e até mesmo considerada como suficiente. A educação pública em um cenário de grande instabilidade econômica era só mais um problema a resolver, sendo que o mais importante para o momento fosse garantir competitividade e contenção da crise econômica.

A população estimada no Brasil em 1855 era de 7.829.000 pessoas[22]. Comparando com os números de alunos matriculados listados no quadro 2, tinha-se aproximadamente apenas 0,7% da população com acesso à educação. Mesmo tirando o total de escravos (População de Escravos em 1864: 1.715.000[23]), os quais não tinham direito à educação, este número não alcançava 1% da população.

Em 1889, o Brasil era composto de 21 províncias, em sua maioria equivalentes aos estados brasileiros atuais. Naquela época já demonstravam diferenças extremadas, devido à extensão territorial e às inúmeras dificuldades de se manter um controle de um território com características tão diversas. Destacam-se as províncias de Minas Geraes, hoje estado de Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro no atendimento da instrução pública com o maior número de escolas. Possivelmente por também serem regiões populosas e com maiores demandas naquele período.

O fim do tráfico de escravos em 1850 e a solução cafeeira fizeram com que houvesse internamente uma disponibilidade de capitais. O manifesto liberal de 1868 foi considerado o ponto de partida de um amplo movimento que agitou o final do Império e o início da República. Inspiradas em autores populares do século XIX europeu, as crenças básicas do liberalismo[24] e do cientificismo tornam-se os pilares do esforço para elevar o Brasil ao nível do século. A própria maneira de perceber e analisar a realidade sócio-cultural brasileira foi reflexo das teorias importadas.

---

[22] Dados históricos IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm. Acesso em: 29/03/2012.

[23] População Escrava no Brasil. IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/brasil500/tabelas/negros_regioes.htm. Acesso em: 29/03/2012.

[24] O liberalismo surgiu a partir do Iluminismo e divide-se em liberalismo econômico (defesa da livre-iniciativa e da ausência de interferência do Estado no mercado) e liberalismo político (uma nova forma de organizar o poder e contrária ao Absolutismo) (SILVA, 2010, p. 257).

Pode-se concluir que influenciados por modelos educacionais tidos como eficazes nos países avançados, bastaria adotar as propostas consideradas de sucesso no Brasil e o problema seria resolvido, não considerando a realidade educacional brasileira e, principalmente, o seu atraso educacional que o inviabilizava a simples transposição de modelos considerados eficazes.

Ainda assim foi uma fase rica de propostas de reformas de quase todas as instituições existentes. Porém, elas não partiam da realidade nacional, mas de um modelo importado. Usando a linguagem liberal, tratava-se de "liberar o trabalho, a consciência e o voto". E é naquele período que estão alguns indícios de uma educação para adultos.

A educação de adultos desenvolveu-se de forma bastante precária e irregular. A partir de 1870 começou a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias. Com algumas exceções, esta criação estava diretamente ligada à ideia de valorização da educação em si mesma. Não considerava o aspecto instrumental e uma adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população para qual haviam sido criadas (PAIVA, 1973, p.75).

É evidente a fragilidade em que se encontrava a proposta de ofertar escolas para os alunos pobres daquele período. Por exemplo, em fevereiro de 1854 o deputado Couto Ferraz, então Ministro do Império e autor da autorização legislativa de 1851, expediu o chamado Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Este regulamento previa que em cada paróquia haveria pelo menos uma escola de 1º grau para cada um dos sexos. Quando, no entanto, em uma paróquia, por pequena que fosse a população, houvesse falta de recursos, não se reunisse número suficiente de alunos que justificasse a criação de escola ou a sua manutenção e havendo no lugar uma escola particular, considerada bem conceituada, poderia o inspetor geral, com a anuência do delegado do distrito e com a devida aprovação do governo, contratar o professor da escola particular a admissão de alunos pobres, mediante ao pagamento de uma razoável gratificação. Mas não havendo escola particular na paróquia, poderia o pároco ou seu coadjunto encarregar-se do ensino e, conseqüentemente o governo, sob proposta do Inspetor ser concedido a este uma gratificação (MOACYR, 1937, p. 21-22).

De acordo com a Reforma de 1854, todo expediente dentro das escolas seria feito à custa dos cofres públicos. Sendo também custeados pelos cofres públicos as despesas de fornecimento de livros e outros objetos necessários ao ensino. Aos meninos considerados indigentes se forneceria vestuário decente e simples quando seus pais, tutores, curadores ou protetores declarassem indigência. A reforma também previa multas para os pais, tutores, curadores ou

protetores que tivessem em suas companhias meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral e não lhes dessem o ensino pelo menos de 1º grau. Para tanto, previa que o inspetor geral e seus delegados velariam eficazmente na execução do dispositivo. Para esse fim, as autoridades locais deveriam manter listas das famílias contendo os nomes e idades dos meninos pertencentes a cada uma. Em cada escola deveria ter um livro de matrícula. A matrícula era gratuita, não podendo ser admitidos a matrícula e muito menos freqüentar as escolas os meninos que padecessem de moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados, os escravos e não poderiam ser admitidos alunos menores de 5 anos e maiores de 15 anos (MOACYR, 1937, p. 25).

Ao determinar que o atendimento nas escolas não se admitisse os maiores de 15 anos, foi demarcada a impossibilidade de acesso do adulto à escola. Mas a Reforma de 1854 trouxe uma proposta para os adultos. Quando uma escola do 2º grau tivesse dois professores, eles seriam obrigados alternadamente a ensinar as matérias da instrução primária aos adultos, duas vezes por semana. Mas caberia a estes alunos adultos procurarem os professores. O governo se incumbiria da gratificação estabelecida por discípulo que freqüentasse tais aulas. No caso de não ser possível ter um professor de 2º grau, poderia utilizar-se o professor de 1º grau ou algum professor particular, caso quisesse se encarregar da tarefa e receber uma gratificação. Constata-se então que não teria uma escola para adultos, mas a possibilidade destes de receber uma instrução primária nos períodos em que se encontrassem livres. Mas, para tanto, deveriam pleitear essa instrução junto aos professores das referidas escolas. Não é difícil imaginar qual seria o número de adultos que tinham as mínimas condições de ter acesso a esse modelo proposto (MOACYR, 1937, p.126).

Em 1869 surgiu a Reforma Paulino de Souza. Antes de lançar as bases de seu projeto de reforma, o então ministro Paulino de Souza apresentou à Assembléia Geral Legislativa um relatório detalhado sobre os dados da instrução no Império, esclarecendo o estado do ensino elementar e secundário em todo o território nacional. Segundo o relatório, as escolas trabalhavam ainda em casas arrendadas pelo Governo, sem as acomodações apropriadas. O autor da Reforma era partidário do ensino obrigatório, embora o número de escolas fosse insuficiente, mostrava preocupação em como exigir dos pais que levassem seus filhos e pupilos às escolas se estas não existiam ou não haviam condições de serem freqüentadas. Considerando que, em matéria de instrução dos países civilizados, o autor da reforma ao comparar o Brasil constatou que o mesmo encontrava-se nos últimos lugares, com chance de tornar-se o último lugar. Lembrou ainda na

Tribuna da Assembléia Geral Legislativa em 1870 que a Constituição garantiu a todos os cidadãos o ensino primário gratuito, partindo do princípio de que em um país civilizado ninguém deveria deixar de saber, no mínimo, ler e escrever. Referindo-se aos deveres do Estado, lembrou que os poderes públicos deveriam impor o ensino primário como uma obrigação a todos os que estão em idade escolar e traçar normas para o ensino secundário nos estabelecimentos oficiais para a admissão e estudos maiores. Segundo dados de um levantamento realizado no mês de abril de 1870, três quintos da população em idade escolar não obtiveram o mínimo necessário da vida intelectual, não aprenderam a ler, escrever e contar. No entanto, no ano seguinte, o ministro Paulino de Souza retirou-se do poder e o projeto tomou, segundo a praxe parlamentar, rumo do arquivo (MOACYR, 1937, p. 97-131).

Já em 1871 surgiu a Reforma João Alfredo. Ela tinha como intuito dar ao ramo da instrução, mais especificamente à instrução primária, um desenvolvimento compatível com os recursos, melhorando o sistema de ensino e trazendo a ideia de ensino obrigatório, a fundação de escolas gratuitas, tantas quantas fossem necessárias para proporcionar a freqüência dos meninos de todas as localidades e a proposta da criação de aulas noturnas destinadas não só aos menores de idade superior à fixada para a freqüência das escolas diurnas, mas também aos adultos que, devido a suas ocupações, só das horas da noite poderiam dispor para tal fim. Sobre o ensino obrigatório, constata-se a ineficácia de sua exigência, uma vez que não se dispunha de escolas suficientes para atender a demanda de acesso à escolarização. Fica totalmente ineficaz a obrigatoriedade dos pais de colocarem os filhos na escola se não existem escolas onde possam matriculá-los (MOACYR, 1937, p. 132).

Diante dos fatos, ao ser impossível decretar um sistema geral e uniforme para todo o Império, restringiu-se a proposta ao Município da Corte. Dessa forma, as províncias poderiam espelhar-se no exemplo do Município da Corte. A instrução na Corte seria dada pelo Estado e também por particulares. O inspetor responsável pelo distrito deveria subvencionar as escolas particulares criadas tanto na Corte ou nas paróquias do Município. Foi sugerido pelo autor da reforma que o direito de preferência para essas subvenções fossem dadas às escolas de adultos a fim de incentivar a abertura de novas. O texto da reforma afirmou a necessidade de escolas primárias do 2º grau, escolas noturnas, escolas normais e bibliotecas. O ministro João Alfredo chamou a atenção para a necessidade de se propagarem, além da instrução primária, conhecimentos convenientes a todas as classes sociais que habilitassem cada indivíduo a exercer

melhor a sua profissão. Referia-se não somente aos conhecimentos de alguns ramos do ensino secundário que entravam no plano de estudos das escolas primárias do 2º grau, mas também ao ensino profissional. Os cursos bem organizados nas capitais das províncias e adaptados às indústrias dominantes deveriam empregar maiores esforços para que em cada município fosse aberta uma escola industrial (MOACYR, 1937, p. 132-148).

A Reforma proposta pelo Ministro João Alfredo previa que o ensino primário elementar no município da Corte seria obrigatório para todos os indivíduos de 7 a 14 anos. Seria também para os de 14 a 18 anos que ainda não tivessem freqüentado nos lugares do mesmo município a escola de adultos. Os pais teriam o direito de ensinar ou mandar ensinar os meninos em casa ou em estabelecimentos particulares. Mas no final do ano deveriam ser submetidos aos exames perante a presença de um inspetor literário. Além disso, propunha que nas oficinas do Estado e nas obras públicas seria dada preferência aos indivíduos portadores da instrução primária. Em igualdade de circunstâncias, no recrutamento para o serviço do exército e da armada, deveriam ser escolhidos os analfabetos e para estes deveria ser ministrado o ensino primário. Um fato importante da reforma era que nenhum indivíduo que freqüentasse as escolas públicas seria dispensado do ensino até os 14 anos de idade, sem mostrar-se habilitado em exames, pelo menos, de domínio de leitura corrente, de escrita, das quatro operações aritméticas e de princípios de moral. Mas se até os 14 anos não estivesse habilitado, passaria então para as escolas de adultos (MOACYR, 1937, p. 132-148).

Propunha também a fundação no Município da Corte de escolas para adultos, nas quais seriam admitidos indivíduos com mais de 13 anos, contratando-se para estes professores públicos idôneos ou concedendo-se uma gratificação aos professores públicos que se propusessem a este serviço e o governo aprová-los. Estas escolas seriam diurnas e noturnas e as horas das respectivas lições determinadas de modo que atendessem as condições de trabalho dos indivíduos que as freqüentassem. Propunha-se também criar no município das províncias do Império escolas profissionais. Constata-se tratar de uma reforma ampla, rica em detalhes e, principalmente, com uma atenção ao problema da educação pública, a falta de escolas e abordar a possibilidade de oferta de uma educação para adultos. A reforma que compôs o Projeto nº 73 de 1874 somente foi debatida pela Câmara em maio de 1875. Mas o Sr. Cunha Figueiredo Junior impugnou as despesas que compunham a reforma. Sendo assim, o Projeto voltou à comissão de instrução publica para interpor o parecer. Depois desse fato não constam (ou não foram encontrados) nos

anais da Câmara dos Deputados nenhum vestígio do andamento posterior do projeto João Alfredo (MOACYR, 1937, p. 148-168)

Em 1878 foi a vez da Reforma Leôncio de Carvalho. Em matéria de instrução pública, esta reforma propunha a liberdade de ensino que deveria ser alicerce para a educação nacional. Propôs a instrução obrigatória para melhorar o ensino público primário. O ensino obrigatório deveria assentar-se sobre as seguintes bases: compreenderia todos os indivíduos de um ou de outro sexo que tivessem mais de 7 e menos de 14 anos. Os pais poderiam optar por educar os seus filhos em suas próprias casas ou em estabelecimentos particulares de instrução. Mas deveriam provar que cumpriram o preceito legal, sendo que no final de cada ano apresentá-los-iam para a realização de exames, de modo a verificar o seu estado de aproveitamento. Já para os meninos que residissem a mais de um quilômetro e meio da escola, estes não estariam obrigados a freqüentá-la. No entanto, seria conveniente promover a instituição das escolas ambulantes ou de ensino por professores que iriam de localidade em localidade, levar a instrução aos meninos que pela distância se achavam privados do benefício da escola, sendo o ensino reduzido ao essencial, ou seja, ler, escrever e contar. Propunha a criação de cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos (MOACYR, 1937, p. 169-194).

Até aquele momento, o país enfrentou inúmeros embates na tentativa de conquistar autonomia, liberdade e competitividade no cenário mundial. Analisando a história do Brasil desde o seu descobrimento, pode-se perceber a luta constante pela manutenção do território. Para compreender aquele período é necessário desprender-se do tempo atual e buscar nos fatos históricos o entendimento do cenário da época, os desafios enfrentados em um novo mundo, com uma imensidão de território, inúmeras possibilidades e quase nenhuma infraestrutura. O período colonial foi marcado por conflitos, entre eles o contato com os índios, a implementação das capitanias hereditárias, os freqüentes ataques por franceses, holandeses, espanhóis, as guerras flamencas, os mistérios do sertão entre outros, sempre carregados de grande violência e batalha.

Entre outros desafios estavam a ideia de civilizar os índios, a garantia das condições de colonização para sobrevivência das famílias que aqui se instalaram, as primeiras revoluções políticas, o anseio por liberdade e independência do Brasil, a primeira Assembléia Constituinte, sua dissolução e a Proclamação da República. Constata-se nessa trajetória do tempo o nascimento da proposta de independência, de amadurecimento do país e do desejo de se consolidar como nação independente e forte. A inspiração tinha sua origem nos países tidos como desenvolvidos e

ricos. Tal inspiração estava na pequena elite brasileira que ia estudar no exterior, tomando contato com as novas tendências, com as novas correntes e voltava decidida em mudar o cenário do Brasil, considerado atrasado.

Em termos de educação, constata-se que, do ponto de vista prático, muito pouco foi executado apesar de todo o embasamento legal e jurídico. Ocorreram intenções em se implementar projetos de reformas para a educação, que demonstravam claramente o desejo de uma educação pública, gratuita e obrigatória para aqueles que se encontravam em idade escolar. Relembrando as reformas propostas, pode-se inferir a situação em que se encontrava a educação não era desconhecida e que, no mínimo, foram feitas tentativas em tentar mudar o cenário vigente na época. No entanto, não se obteve resultados através das intenções e, na prática, a maioria das propostas de reforma da educação não avançou além dos discursos e teve como fim o arquivamento. A prioridade daquele momento foi mais de se consolidar a sobrevivência, a conquista do território e estabilidade financeira do que um projeto efetivo de desenvolvimento educacional.

Em termos legislativos, encontram-se indícios dos sinais de preocupação com a educação e com a tentativa de se implementar o acesso à instrução pública, ou seja, as tentativas legais de abertura de escolas. O quadro 3 destaca os marcos legais do período na Constituinte de 1823, na Constituição Política do Império do Brasil de 1824, na Lei de 1827, no Governo Provisório e na Constituição da República (1820-1891) e na Revisão Constitucional de 1925-1926.

QUADRO 3: OS MARCOS LEGAIS

Constituinte de 1823	O projeto de Constituição foi apresentado na primeira sessão de 1823 e assinado por Antônio Carlos, Pereira Cunha, Bittencourt e Sá, Araújo Lima, Aguiar de Andrade e Muniz Tavares. O texto se resumia em três artigos: Art. 250 – haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais; Art. 251 – Leis e regulamentos marcarão o número e a constituição desses úteis estabelecimentos; Art. 252 – A cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contando que responda pelos abusos (SUCUPIRA, 2001, p. 55). A questão da instrução pública foi introduzida na época pelo discurso inaugural da Constituinte, realizado por D. Pedro I, que afirmou: 'Tenho promovido os estudos públicos, quando é possível, porém, necessita-se de uma legislação especial'. (CHIZZOTTI, 2001, p. 35-36). Esta promoção era relativa ao Colégio das Educandas, cuja finalidade era de ministrar instrução para moças. O imperador também criou por decreto a Escola de Ensino Mútuo. O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma lei que ampliava as possibilidades de educação privada, inspirada em lei de 20 de setembro de 1823 idêntica, exarada pelas liberais das Cortes Constituintes de Portugal, ali votada em 28 de junho de 1821. A lei permitia a todo cidadão abrir escola elementar, sem os trâmites

	legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente, ficando a educação básica absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 (CHIZZOTTI, 2001, p.35-50).
Constituição Política do Império do Brasil – jurada a 25 de março de 1824	Considerada como um marco legal de significativa importância no delineamento de um projeto político para o Brasil independente, a Constituição de 1824 apresenta vários dispositivos sobre a administração e a economia das províncias. Cabe destacar entre elas a nomeação de presidentes para cada província pelo Imperador; bem como a existência de Câmaras eletivas, responsáveis pelo governo econômico e municipal em cidades e vilas. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 70). O Título 8º - "Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brazileiros" – definiu em seu artigo 179: "A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: (...) XXXII – A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (FÁVERO, 2001, p.303). A Constituição de 1824 estabelecia a realização de eleições indiretas e considerava a renda como base eleitoral, excluindo dessa forma a maior parte da população do processo político. No entanto, não havia nenhuma restrição em relação à instrução. O saber ler e escrever não era até então visto como condição requerida para votar ou ser eleito. A seleção baseava-se inicialmente nos rendimentos anuais líquidos dos cidadãos. Foi somente no final do império, quando começou a se consolidar a transformação da sociedade, com uma ampliação dos setores médios e com isso o desejo de participar no processo político, é que teve início a discussão que posteriormente conduziria à Lei Saraiva. Esta lei tornou a eleição direta e admitia a elegibilidade dos acatólicos, ingênuos, libertos e naturalizados. No entanto, o destaque maior é que esta lei restringiu o voto do analfabeto a partir de 1882 e, consequentemente, o alistamento eleitoral passou a ser possível apenas de inscrição por aqueles que dominassem a leitura e a escrita. Dessa forma, manteve-se a seleção pela instrução. A instrução era o único instrumento capaz de excluir os escravos libertos ou os elementos das classes trabalhadoras que viessem a lograr ultrapassar a barreira de renda. Beneficiavam-se apenas os setores médios emergentes que pressionavam por participar do poder e que tinham na instrução um forte instrumento de ascensão social (PAIVA, 1973, p.82-83).
Lei de 1827	A lei de 15 de outubro de 1827 é considerada o primeiro instrumento legal de significativa importância para a educação. Sua contribuição em determinar que 'em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveriam as escolas de primeiras letras que forem necessárias' (Art. 1º), esta Lei também foi responsável por regulamentar uma série de outras medidas. Definiu o ensino mútuo como método de ensino a ser adotado na época e preocupou-se na previsão de formas de provimento de professores para atender o cenário proposto. Também preocupou com os edifícios escolares, com a necessidade de criação de escolas destinadas ao atendimento de meninas nas cidades e vilas mais populosas. Em 1º de outubro de 1828 foi promulgada a Lei que criou as Câmaras Municipais em cada cidade e vila do Império, atribuindo-lhes funções no plano educacional a ser implementado (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 72).
Ato Adicional de 1834	A centralização da primeira Constituição produziu a reação política do Ato Adicional de 1834 e a garantia da instrução primária gratuita que ela dava aos brasileiros tornou-se dever das províncias. Foi herdada da Coroa Portuguesa uma tradição de forte centralização e, conseqüentemente, a intenção do Ato foi remover as dificuldades oriundas de ações desvinculadas das realidades locais e de fortalecer o poder provincial. No entanto, os impactos dessa medida não produziram os efeitos desejados no campo da instrução pública. Não fez nascer nas assembléias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação básica. (SUCUPIRA, 2001, p.59-61). Considerando a sociedade patriarcal e escravagista como a brasileira do Império, em um Estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizaram com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Naquele momento elas consideravam mais importante a escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a construção

	da ordem, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. Cabe lembrar que na sessão legislativa de 1834 foi aprovado e promulgado solenemente o decreto legislativo incorporado à Constituição do Império como Ato Adicional (SUCUPIRA, 2001, p.59-67).
Governo Provisório, o Congresso Constituinte e a Constituição da República (1890 – 1891) [25]	O Governo Provisório foi considerado um *poder educador* e no cenário educacional tomou medidas diretas e indiretas, entre elas estão a extinção do voto censitário e impôs o saber ler e escrever como condição de acesso à participação eleitoral; também fixou atribuições dos Estados, afirmando que a instrução pública em todos os seus graus seria competência das unidades federadas. Foi também criada a Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890. O Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas, mas não impôs a obrigatoriedade ou gratuidade nas escolas oficiais (CURY, 2001, p.72-73). A União incentivou o desenvolvimento em geral das primeiras letras, criou instituições de ensino superior e secundário nos Estados, sustentou a educação secundária no Distrito Federal e legislou privativamente sobre o ensino superior no Distrito Federal. A responsabilidade da instrução pública primária continuou sendo tarefa dos Estados e municípios, sendo que o ensino secundário ficou a cargo dos Estados, mas também podendo ser mantido pela União e pela iniciativa privada. No que tange ao Ensino Superior Oficial ficou sob o controle da União, mas aberto aos Estados e livre a iniciativa privada (CURY, 2001, p.77-78).
Revisão Constitucional de 1925-1926	A Revisão constitucional foi encaminhada em pleno estado de sítio, em junho de 1925, sendo somente concluída em 07 de setembro de 1926. Um dos temas que penetraram na discussão da Reforma foi o perfil do Estado no seu dever de oferecer instrução para todos. Postulava-se do Estado uma defesa explícita e constitucional da União na promoção da educação primária. (CURY, 2001, p.82-87)

O quadro 3 apresentou um panorama legal sobre o Brasil num período que cobre um século, passando pelo Império e República. Esse longo período foi também marcado por grandes embates, tais como a Guerra da Cisplatina em 1828, a abdicação de D. Pedro em abril de 1831, o fim do domínio holandês em 1835, a Guerra dos Farrapos em fevereiro de 1843, a Revolução Praieira em 1848, a abolição da escravatura em 1888, a destruição de Canudos em 1897, a imigração no Brasil e suas conseqüências em 1902, a Revolta da Vacina em 1904, a Revolta da Chibata em 1910, a greve geral no país em 1917, a Semana de Arte Moderna em 1922, entre outros. Durante esses 103 anos muitos embates marcaram a história do país, a luta por liberdade, tornar-se independente e por constituir-se como uma nação.

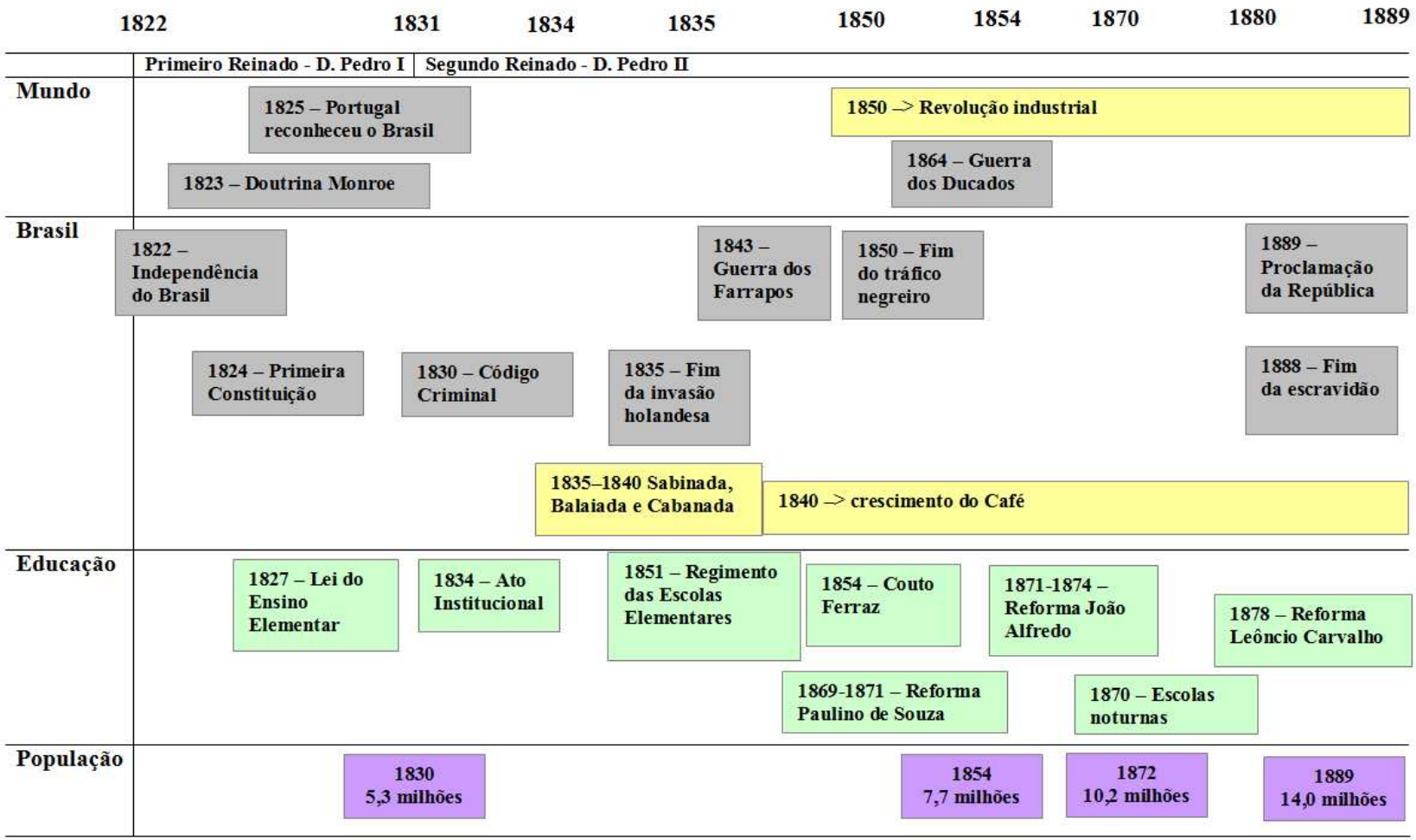
Percebe-se no quadro 3 um conjunto de boas intenções e planejamento estruturado para a educação. No entanto, as divergências de ideias e as diferenças entre as províncias do Brasil levaram a um entrave, o que dificultou a implementação dessas propostas sobre a educação e suas concepções. De um lado, temos a luta pela consolidação do território e, de outro, a necessidade de construção de um projeto político de nação, sendo obviamente necessário um tratado para a

[25] A Constituição de 1891 teve um tom federalista, eliminou o Poder Moderador, manteve os três poderes tradicionais, instituiu o voto direto – descoberto e reservado aos homens maiores de 21 anos – e a separação entre Estado e Igreja (VIERA; FARIAS, 2011, p.89).

educação. As inúmeras propostas de reformas, de tratados e de leis limitavam-se ao discurso e na prática não avançaram. Considerando o período passado, pode-se imaginar a precariedade da educação pública ofertada, suas limitações e o pouco acesso da população sobre a escola. Se já não conseguia ofertar escolas para aqueles que se encontravam na idade considerada adequada, pode-se imaginar a imensa quantidade de crianças que nunca chegaram a ter acesso a algum tipo de escolarização e, mais ainda, o contingente analfabeto já adulto que se acumulava com o passar do tempo.

Foi um período onde aconteceram conflitos que, muitas vezes, acabaram por inviabilizar um projeto de educação. Na transição para o próximo período, não aconteceu uma grande ruptura com a construção histórica do país, baseada no latifúndio, na monocultura e na escravidão. Este modelo, apesar de uma roupagem aparentemente diferente, continuou a dar suporte ao processo de dominação da sociedade brasileira.

QUADRO 4: LINHA DO TEMPO - BRASIL IMPÉRIO 1822-1889



INÍCIO DO PERÍODO REPUBLICANO

O final do Século XIX foi um marco importante na mudança da ordem política e social brasileira, com o advento da República. Queiroz (2007) relata que aquele momento representou uma mudança política radical. Os governadores seriam escolhidos através de eleições e teriam mandatos definidos (p. 263). As transformações surgidas no Século XIX tiveram grande impacto na sociedade brasileira. O produto mais importante do país era o café. Por volta de 1870 ele alcançou o oeste paulista e conseguiu alta lucratividade, levando os proprietários das novas áreas a enriquecer e desejarem ter peso político equivalente à força econômica que representavam. Outras forças começaram a modificar a situação política trazidas pela modernização a partir de 1850. A proibição do tráfico de escravos redirecionou grandes valores que foram investidos em novos negócios e empreendimentos. Criaram-se bancos, companhias de comércio, estradas de ferro, linhas telegráficas e serviços públicos foram dinamizados. Um surto de modernidade invadiu o país e, naquele cenário de descontentamento com a situação vigente, foi proclamada a República (p. 263-265).

Sobre a República, Werebe (1994) comenta,

> No fim do século, com o advento do primeiro surto industrial mais significativo, a expansão da lavoura cafeeira, a melhoria dos meios de comunicação (redes telegráficas, ferroviárias), a urbanização progressiva e o desenvolvimento das maiores cidades (construções, modernização, mudança nos estilos de vida urbana etc.), o impulso dado às correntes imigratórias, enfim, com a proclamação da República, inicia-se uma nova fase da política e do desenvolvimento do país. Cabe assinalar que a abolição da escravidão teve como conseqüência imediata a necessidade de substituir o trabalho escravo pelo trabalho livre, o que apresenta enormes dificuldades, acarretando a desorganização da economia agrícola (p.37-38).
>
> A nova fase não vai modificar propriamente as estruturas de poder: de um lado, mantém-se a classe dominante, detentora das terras e dos meios de produção, e, de outro, a maioria da população, excluída dos ganhos, da melhoria do nível de vida e dos progressos do desenvolvimento econômico (p.38).
>
> E assim 'dois Brasis' já se distinguem bem: o desenvolvimento social e econômico beneficia apenas as camadas mais favorecidas, enquanto a maioria da população sobrevive em condições precárias (p.38).

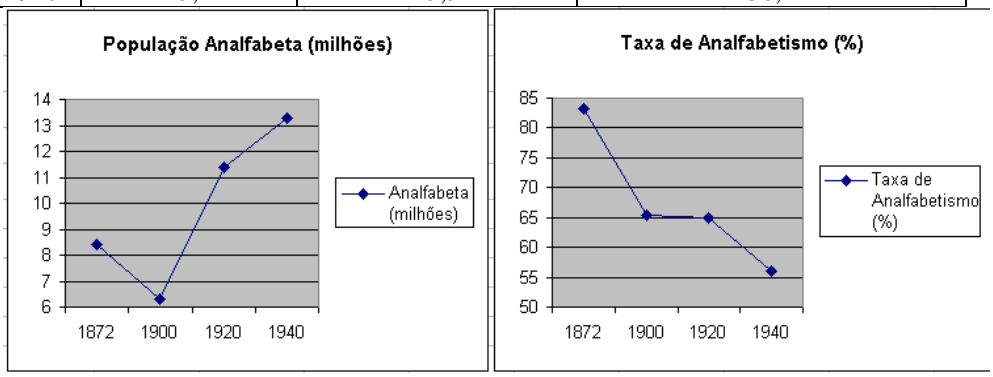
O cenário político do primeiro período republicano brasileiro (1889-1930) foi marcado por disputas pelo poder central, eclodindo diversos movimentos. No que diz respeito ao plano social, destaca-se o desenvolvimento de experiências anarquistas e a organização da população operária em sindicatos. A educação para o povo não era vista como uma preocupação do Poder

Público. O analfabetismo reinava no país, sendo a educação um privilégio para poucos. Fato é que a ideia de uma nova ordem política trazia à tona novas aspirações, novas concepções de um ideário de uma educação republicana (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 81-83).

A tabela 1 apresenta de forma resumida um retrato do analfabetismo no Brasil no período entre 1872 a 1940 para a população acima de 15 anos de idade, englobando parte do período estudado nesse capítulo.

Tabela 1: Analfabetismo na população de 15 anos ou mais – 1872 a 1940

Ano	Total (milhões)	Analfabeta (milhões)	Taxa de Analfabetismo (%)
1872	10,1	8,4	83,2
1900	9,7	6,3	65,3
1920	17,6	11,4	65,0
1940	23,4	13,3	56,1



Fonte: (IBGE, 2012).

Segundo Vieira e Farias (2011), trata-se de um período agitado, marcado por trocas de presidentes e sentimentos de insatisfação. Mesmo aparentando significar a abertura de ideias democráticas e federalistas, a Primeira República ainda recebeu fortes influências das antigas oligarquias rurais e de seus coronéis. A Primeira República foi marcada por inúmeros levantes sociais, políticas de valorização dos produtos agrícolas e uma ampla modernização das condições infraestruturais de produção. No entanto, a insatisfação contra o poder constituído crescia com o avanço do Estado Republicano e acabou agregando outros sujeitos sociais. Passaram a participar desse movimento, além dos militares, representantes das oligarquias dissidentes e da classe média urbana descontente com a situação vigente. Surgiram naquele momento partidos e jornais operários, expressando as novas formas de organização social (p. 83-87).

Instalada a República, teve início o Governo Provisório, o qual buscou ordenar jurídica e politicamente o país para se adequar à nova realidade. Foi decretada a República dos Estados Unidos do Brasil e nomeados presidentes para os estados federados. A Constituição foi votada no

dia 23 de fevereiro e solenemente promulgada no dia 24 de fevereiro de 1891. No dia subseqüente, o Marechal Deodoro da Fonseca e o Marechal Floriano Peixoto foram eleitos, respectivamente presidente e vice-presidente constitucionais da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. No dia 26 de fevereiro de 1891, o Marechal Deodoro da Fonseca tomou posse como Presidente Constitucional (CURY, 2001, p. 74).

O direito ao voto foi garantido aos brasileiros maiores de 21 anos, desde que não fossem analfabetos, mendigos, soldados e religiosos sujeitos à obediência eclesiástica[26]. As mulheres também não exerciam o direito de voto[27]. Conforme o sistema eleitoral da época, o voto era aberto (COTRIM, 1991, p.75-76).

Para compreender o cenário em que se consolidaram os primeiros anos da República no Brasil, torna-se importante apresentar uma visão do país e seus embates. O quadro 5 traz um breve comentário sobre quem foram os presidentes e o delineamento da República.

QUADRO 5: OS PRESIDENTES, A REPÚBLICA E O BRASIL

Manuel Deodoro da Fonseca	O Marechal Manuel Deodoro da Fonseca assumiu a chefia do Governo Provisório da República em 15 de novembro de 1889, por meio de eleição indireta. Entre os destaques da Proclamação do Governo Provisório, a separação entre a Igreja e o Estado pode ser considerada um ponto marcante do período. Em 1890, foi promulgada a primeira Constituição republicana do país, de inspiração liberal e próxima ao modelo norte-americano. O sistema político brasileiro passou a se basear no presidencialismo, no federalismo e no regime de representatividade. Definiram-se os três poderes de governo, Executivo, Legislativo e Judiciário. No entanto, a tentativa de centralização do poder e as resistências encontradas no meio militar conduziram o país a uma crise política, que acabou tendo com conseqüência a dissolução do Congresso Nacional, o que pressionou as 'forças legalistas, que levaram à renúncia de Deodoro da Fonseca em 23 de novembro de 1891' (BRASIL, 2003a, p.05-06).
Floriano Vieira Peixoto	O Marechal Floriano Vieira Peixoto chegou à presidência da República com a renúncia de Deodoro da Fonseca. Conhecido como Marechal de Ferro, ele enfrentou, na presidência, duas rebeliões: a Revolta da Armada e a Revolução Federalista. Esses eventos o levaram por diversas vezes a decretar o estado de sítio. Naquele período forma organizadas, regulamentadas ou reformadas algumas instituições que haviam sido criadas com o novo regime. Entre elas cabe destacar na área de saúde e da educação, a Diretoria Sanitária na

[26] Cury (2001) retrata como foi tratada a questão no analfabeto na Constituição de 1891: "A Educação foi várias vezes discutida. Mas não houve um debate orgânico em torno dela. (...). A discussão do voto do analfabeto implicou na explicitação da exigência do saber ler e escrever como condição de se tornar eleitor. Pressupunha-se que as 'primeiras letras' seriam uma espécie de motor atrativo a fim de que o indivíduo se esforçasse por conquistar a sua individualidade. A hegemonia deste raciocínio determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório. Mas os debates deixaram margem que o pressuposto da gratuidade (desejável) seria da competência dos Estados em sua autonomia". (CURY, 2001, p. 75).

[27] "O Voto das mulheres ocupou, de modo significativo, alguns debates. Havia uma expectativa de ampliação dos direitos políticos, até mesmo por parte da pressão exercida por grupos de mulheres mobilizadas. Embora não se discriminasse no texto constitucional o voto como prerrogativa masculina, o que determinou a hegemonia de uma interpretação discriminatória foi o raciocínio de que ou a mulher é um ente privado por natureza ou que ela já está representada pelo pai ou pelo marido. Desse modo, a professora que iniciava o aluno nas 'primeiras letras' tornava-se pressuposto do voto para o homem, mas ela ficava privada do exercício do voto" (CURY,2001, p. 75).

	capital federal e o *Pedagogium,* voltado para o ensino profissional. Outra medida importante foi a transferência para a União da administração do ensino secundário, anteriormente integrada à Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal, marcando uma das faces do regime republicano, de ênfase em um projeto pedagógico público e laico. Destaque também para a Reforma Benjamin Constant que tinha princípios orientadores para a liberdade e a laicidade do ensino, como também propunha a gratuidade da escola primária. (BRASIL, 2003a, p. 09-10).
Prudente José de Morais Barros	O presidente Prudente José de Morais Barros chegou à presidência por meio de eleição direta em 15 de novembro de 1894. Em plena crise econômica, enfrentou uma intensa oposição política, liderada por militares florianistas e pelo grupo dos "jacobinos" que lutavam pela consolidação do poder republicano; pelo Partido Monarquista, que buscava se reogarnizar; e por parcela dos setores médios da população, descontente com o governo de um presidente civil. Em novembro de 1896, Prudente de Morais licenciou-se do cargo por motivo de doença, o que agravou ainda mais a crise política, que passou a ser enfrentada pelo vice-presidente Manuel Vitorino. Em 4 de março de 1897 reassumiu a presidência na nova sede do governo, o Palácio do Catete. Um fato importante em seu governo foi o conflito de Canudos[28]. Somente com a devastação do Arraial de Canudos em 1897 e após sofrer um atentado cometido por um soldado vitorioso em Canudos é que deu-se fim à crise político-institucional, com restabelecimento da ordem republicana (BRASIL, 2003a, p.13-14).
Manuel Ferraz de Campos Sales	Por meio de eleição direta, Manuel Ferraz de Campos Sales passou a exercer a presidência da República em 15 de novembro de 1898. A sua eleição expressou o triunfo da oligarquia cafeeira paulista. Campos Sales concebeu a chamada "política dos governadores", que consistia em apoiar os grupos dominantes aliados ao governo federal em cada estado. Esse apoio estava condicionado à garantia de eleição, para o Congresso, de candidatos que defendessem o governo central, no que se refere às políticas nacionais, através da instituição da Comissão de Verificação pela qual os grupos politicamente dominantes validavam ou não o resultado de uma eleição (BRASIL, 2003a, p.17-18).
Francisco de Paula Rodrigues Alves	Em 15 de novembro de 1902, por meio de eleição direta, Francisco de Paula Rodrigues Alves assumiu a presidência da República. Ele centrou suas atenções no programa de remodelação urbana e de saneamento da capital da República[29]. Durante seu governo enfrentou a primeira greve geral na capital da República em 15 de agosto de 1903, iniciada pelos operários da indústria têxtil que reivindicavam aumento de salários e jornada diária de oito horas para todas as categorias de trabalhadores. No último ano de governo, apesar de sua oposição, foi concluído o Convênio de Taubaté, com apoio do Congresso Nacional. Assinado pelos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, o convênio instituiu a estabilização cambial e a proteção aos cafeicultores, cabendo ao governo central comprar as safras com recursos financeiros externos e estocá-las para vendê-las no momento oportuno. No seu governo foi também assinado o Tratado de Petrópolis, cujas negociações foram dirigidas pelo barão do

[28] O conflito de Canudos, ocorrido durante o governo de Prudente de Moraes (1894-1898), foi percebido como uma ameaça à República. Seu líder, o beato Antônio Conselheiro, alimentou esta imagem com seus posicionamentos acerca da Igreja Católica e da República. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p.84). Porém, a pregação de Conselheiro era de cunho essencialmente religioso, e não político, sem se voltar necessariamente contra a República, mas contra o aumento de impostos e a situação de penúria do povo (SILVA, 2007,p. 234). Canudos foi derrotado em 1897 por tropas federais. A repressão dessa rebelião foi extremamente violenta, levando à aniquilação do Arraial de Canudos. Mais detalhes sobre Canudos podem ser vistos em (SILVA, 2007, p. 233-236).

[29] Entre os dias 9 e 16 de novembro de 1904, após a ratificação, pelo diretor da Diretoria Geral de Saúde Pública, o Dr. Oswaldo Cruz, de um regulamento de vacinação obrigatória contra a varíola, eclodiu um levante no Rio de Janeiro que se transformou num verdadeiro 'palco de guerra' – milhares de pessoas saíram às ruas, num enfrentamento que durou uma semana contra a polícia, o Exército, os bombeiros e até a Marinha (...) Na segunda metade do Século XIX, quando as principais cidades brasileiras avolumavam-se num desequilibrado processo de urbanização, as questões referentes à saúde pública e ao sanitarismo entraram na pauta das elites do Brasil. Entre os pontos levantados, as epidemias eram os mais discutidos por afetarem o desenvolvimento nacional, a introdução dos imigrantes e por colocarem em suspeição as condições de salubridade de seus portos e cidades. Era fato, e facilmente constatável, o avanço sistemático de doenças e surtos epidêmicos como a malária, a febre amarela, a tuberculose e a temida varíola (MOTA, 2007, p. 259-260).

	Rio Branco, definindo os limites entre o Brasil e a Bolívia, cabendo ao Brasil a posse do Acre. A Bolívia recebeu uma compensação no valor de dois milhões de libras esterlinas, além da construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré (BRASIL, 2003a, p.21-23).
Afonso Augusto Moreira Pena	Afonso Augusto Moreira Pena passou a exercer a presidência da República em 15 de novembro de 1906 por eleição direta. O governo Afonso Pena opôs resistência à continuidade da política de valorização do café estabelecida no Convênio de Taubaté. Diante dessa resistência do governo federal e dos demais estados à concretização dos itens desse acordo, o governo do estado de São Paulo, apostando na estratégia de valorização do café, obteve empréstimos em bancos e casas exportadoras estrangeiras, além de conseguir que a União fosse fiadora de um novo empréstimo, viabilizando o financiamento de quase a metade do total da safra brasileira. Esse fato gerou o descontentamento dos demais produtores brasileiros, como os de Minas Gerais e da Bahia, Afonso Pena determinou que o Banco do Brasil adquirisse as safras dos cafeicultores, sendo esta a primeira intervenção estatal para a defesa de um produto. A implementação da política de valorização do preço do café ajudou a saldar os compromissos externos e a se obter um imenso lucro. Afonso Pena deu continuidade ao programa iniciado por seu antecessor de reaparelhamento das ferrovias e dos portos. (BRASIL, 2003a, p. 27-28).
Nilo Procópio Peçanha	Nilo Procópio Peçanha foi eleito vice-presidente da República em 1906 e, com o falecimento de Afonso Pena, assumiu a presidência em 14 de junho de 1909. Enfrentou os conflitos entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais decorrentes da campanha civilista. Chegou realizar intervenções em alguns estados para garantir a posse dos presidentes aliados ao governo federal. Dentre suas realizações destacaram-se o impulso ao ensino técnico-profissional, a reorganização do Ministério da Agricultura e a criação do Serviço de Proteção ao Índio (BRASIL, 2003a, p. 31-32).
Hermes Rodrigues da Fonseca	Por meio de eleição direta, Hermes Rodrigues da Fonseca passou a exercer a presidência da República em 15 de novembro de 1910, sendo o primeiro militar eleito à presidência através de um pleito nacional. No início do seu governo eclodiu a Revolta da Chibata[30]. Em seu governo utilizou-se das tropas federais para garantir a política de intervenção nos estados, denominada "política das salvações", apoiando os candidatos favoráveis ao governo central. Em vários momentos de seu governo foram decretados estados de sítio na tentativa de controlar os movimentos operários e as revoluções. (BRASIL, 2003a, p. 35-37).
Venceslau Brás Pereira Gomes	Por meio de eleição direta, Venceslau Brás Pereira Gomes assumiu a presidência da República em 15 de novembro de 1914. Ele assumiu o governo adotando uma austera política financeira. Em seu governo foram queimadas três milhões de sacas de café estocadas, evitando-se assim a queda dos preços. A partir de 1917, uma série de greves gerais eclodiu nas principais cidades do país (BRASIL, 2003 , p.41-42).
Delfim Moreira da Costa Ribeiro	Delfim Moreira da Costa Ribeiro elegeu-se vice-presidente da República, em 1918, na chapa de Rodrigues Alves. Com a doença e falecimento de Rodrigues Alves, Delfim Moreira assumiu interinamente a presidência da República e governou provisoriamente o país, uma vez que a Constituição brasileira previa novas eleições em caso de impedimento do presidente antes de completados dois anos de mandato. Três dias após assumir o comando do país, uma greve geral atingiu a capital e a cidade de Niterói. O presidente determinou o fechamento dos sindicatos no Rio de Janeiro. Em seu governo foi fundado o Partido Comunista do Brasil em 21 de junho de 1919. Mas quatro meses depois, o governo expulsou do país cerca de cem deles, a maioria estrangeiros, que atuavam no movimento operário das cidades de São Paulo, Santos, Rio de Janeiro e Niterói, em função da descoberta de um suposto plano com o objetivo de derrubar o governo (BRASIL, 2003a, p. 45-46).
Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa	Por meio de eleição direta, Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa assumiu a presidência em 28 de julho de 1919. Em seu governo uma nova crise mundial afetou as atividades econômicas brasileiras, provocando uma queda de quase 50% no preço do café. Mais uma vez, interviu no mercado, emitindo papel moeda e, assim, garantiu a recuperação dos preços do produto. Em

[30] A Revolta da Chibata foi um movimento de insurreição popular da Marinha Brasileira ocorrido em novembro de 1910 em que marinheiros realizaram uma revolta armada contra a prática de castigos corporais e pela melhoria de condições de vida a bordo dos navios (BEHAR, 2007, p. 275).

	outubro de 1921, o governo implementou uma nova política de defesa do café, contraindo empréstimos junto à Inglaterra. A crise política expressou-se no descontentamento do Exército, na insatisfação da população urbana e nas tensões regionais das elites dominantes (BRASIL, 2003a, p. 49-51).
Artur da Silva Bernardes	Artur da Silva Bernardes assumiu por meio de eleição direta a presidência da República em 15 de novembro de 1922. Seu governo sofreu forte instabilidade política gerada pelas revoltas tenentistas contra as oligarquias dominantes e pelo avanço do movimento operário, o que o levou a governar permanentemente em estado de sítio. Enfrentou uma guerra civil envolvendo a oposição no Rio Grande do Sul e a Coluna Prestes (BRASIL, 2003a, p.55-56).
Washington Luís Pereira de Sousa	Washington Luís Pereira de Sousa, por meio de eleição direta, passou a exercer a presidência da República em 15 de novembro de 1926. Durante toda a década de 1920, a República Velha sofreu um profundo desgaste devido às manifestações de oposição da classe média urbana, dos movimentos tenentista e operário e das oligarquias dissidentes. No início de seu governo, chegou ao fim a Coluna Prestes. Para coibir novos movimentos de oposição, criou a Lei Celerada, em 1927, que impunha censura à imprensa e restringia o direito de reunião, levando para a clandestinidade o Partido Comunista Brasileiro. A crise econômica mundial de 1929, deflagrada com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 24 de outubro, foi a maior na história do capitalismo, atingindo diversos países e paralisando suas atividades econômicas. No Brasil, a conseqüência foi a derrubada da política de valorização do café iniciada em 1906 com a assinatura do Convênio de Taubaté. A crise do café ameaçou a estabilidade do governo de Washington Luís. A vitória do paulista Júlio Prestes, apoiado por Washington Luís, nas eleições presidenciais de 1º de março de 1930, foi contestada por suspeita de fraude. O assassinato de João Pessoa, presidente da Paraíba e candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas à sucessão presidencial, em 26 de julho de 1930, foi um fato decisivo para o agravamento dos movimentos de oposição ao governo de Washington Luís, já desgastado pela crise do café. Getúlio Vargas e outros políticos como Osvaldo Aranha deram início à conspiração política que levou ao movimento de 3 de outubro de 1930, a Revolução de 1930. O presidente Washington Luís foi deposto em 24 de outubro, pelos chefes das forças armadas, e uma junta provisória de governo assumiu o poder, composta pelos generais Tasso Fragoso e Mena Barreto e pelo almirante Isaías de Noronha. (BRASIL, 2003a, p.55-61).
Júlio Prestes de Albuquerque	Júlio Prestes de Albuquerque em 1930 elegeu-se presidente da República, mas foi impedido de tomar posse em virtude do movimento revolucionário eclodido em 24 de outubro, quando a junta governativa assumiu o poder no país. (BRASIL, 2003a, p. 63).

O quadro 5 contextualizou o período histórico da primeira República e dos seus presidentes. O quadro 6 destaca as principais reformas na educação que ocorreram durantes seus governos.

QUADRO 6: A EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS REFORMAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Reforma Epitácio Pessoa (1901)	A medida, sancionada no Governo de Campos Sales (1898-1902), aprovou o Código de Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901) e o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901) (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 92)
Reforma Rivadária Corrêa (1911)	Aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República (Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911) e o Regulamento do Colégio Pedro II (Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911). A iniciativa defendia a desoficialização do ensino e de sua freqüência através da criação de institutos; a abolição dos diplomas, que cederiam lugar para certificados de assistência e aproveitamento; a realização dos exames de admissão pelas próprias Faculdades sob a justificativa de que o ensino secundário não poderia voltar-se para o ingresso no ensino superior. Esta reforma, promovida no governo do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), revelou-se um verdadeiro fracasso (...) (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 92).

Reforma Carlos Maximiliano (1915)	Sob o Governo de Venceslau Brás (1914-1918), reoficializou o ensino, reformou o ensino secundário e regulamentou o ensino superior na República (Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1925) (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 93).
Reforma Sampaio Dória - Estado de São Paulo (1920)	Implantada no estado de São Paulo em 1920, a Reforma, sem dúvida, inverteu a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola pública no estado, ao por em cena um programa de inclusão escolar das populações até então marginalizadas fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano. Estabelecida pelo decreto nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925, a Reforma teve o curso de sua implantação alterado pela exoneração de Sampaio Dória, seu idealizador e arquiteto, em abril de 1921, sob a pressão das reações negativas e das críticas desencadeadas pelo processo de discussão do projeto de lei apresentado à Assembléia Legislativa. Com isso, o programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão republicano foi, de certo modo, abortado, o que não impediu que a Reforma se constituísse como ponto de referência recorrente retomado por todo o século XX no debate sobre a democratização da escola brasileira (CARVALHO, 2011, p. 5). (...) Na posição de militante da Liga Nacionalista de São Paulo, Dória sem dúvida fez da alfabetização uma bandeira cívica e política de apelo e justificativa em prol da Reforma. Implantou medidas de erradicação do analfabetismo que eram especialmente controversas, sobretudo por golpearem o modelo escolar republicano paulista, centrado na exemplaridade normativa do Grupo Escolar. (...) A Reforma apostou na fórmula de uma formação básica para a cidadania, condensada em dois anos. Segundo essa aposta, dois anos de escola, se bem aproveitados e metodologicamente bem conduzidos, pareciam ser suficientes para formar o cidadão, exercitando as suas 'faculdades perceptivas' e desenvolvendo a sua capacidade de conhecer e agir moral e civicamente (CARVALHO, 2011, p. 25). (...) para Dória, formar o cidadão era sobretudo desenvolver sua capacidade de conhecer, sentir, querer e agir como um homem completo (CARVALHO, 2011, p. 26).
Reforma Lourenço Filho - Reforma da Instrução Pública no Ceará (1922)	Coube a Justiniano de Serpa (1852 - 1923), presidente do estado do Ceará, a partir de 1920, incluir a preocupação reformadora do ensino em sua plataforma de governo. Esta tornou-se mais palpável quando Serpa enviou uma carta ao então presidente de São Paulo, Washington Luís, solicitando o envio de um técnico em educação para reformar o ensino na Escola Normal do Ceará. (...). Aceitara o chamamento modernizador que tomara conta do debate político em prol da construção da jovem nação brasileira. Como intelectual ilustrado e político republicano, compreendera que aquela só poderia ser feita se a instrução pública fosse reorganizada e alargada. Por isso mesmo, tomou o desafio de reformá-la em seu governo, aconselhado por outros integrantes da elite letrada cearense. (CAVALCANTE, 2011, p.33). Lourenço Filho (...) aceitou o desafio de ir ao Ceará. Tornou-se um laboratório para iniciar as mudanças da instrução pública e da escola ativa, dentro de um contexto de muito prestígio, recebendo carta branca do governo local e colaboração intensa de intelectuais, que estavam imbuídos do mesmo espírito de mudança. Foi um momento feliz para o Ceará, diante das condições econômicas e políticas favoráveis, e de desenvolvimento pessoal para Lourenço Filho, que levaria consigo uma experiência capaz de ser ampliada em outros ambientes sociais de um Brasil em processo de modernização (CAVALCANTE, 2011, p. 40).
Reforma Carneiro Leão - Distrito Federal (1922-1926)	Em novembro de 1922, o prefeito do Distrito Federal, Alaor Prata Leme Soares, nomeava Antônio de Arruda Carneiro Leão diretor geral da Instrução Pública da capital federal. Até aquela altura, sua atuação na educação era a de um publicista. A preocupação de Carneiro Leão com a instrução popular no Brasil vinha desde 1909, quando fez no ginásio São Bento, em São Paulo, por ocasião de um congresso de estudantes, uma conferência de educação. (...) com a finalidade de combate e de crítica ao atraso educativo do país (PAULILO, 2011, p. 43). (...) Carneiro Leão chamou a atenção para o conjunto que os programas de ensino

	publicados em 1926 deveriam constituir. Nas introduções que escreveu para cada um deles, insistiu em tornar visíveis, nas novas orientações, as articulações entre o ensino profissional e normal e a educação primária. Nesses textos, tanto o curso profissional foi pensado em articulação e integrado ao primário, completando-o, e o Curso Normal descrito como tendo em vista o ambiente escolar e social do país, quanto a escola primária compreendida como lugar de preparo da criança para tomar parte ativa na vida do seu meio. A posição de Carneiro Leão foi exemplar em seu foco explícito e consciente sobre as possíveis conexões entre os três domínios de ensino administrado pela Diretoria de Instrução do Distrito Federal. Não só se tratava de construir uma correlação entre os cursos, mas também de articular métodos e direção educativa. Por meio dos novos programas de ensino, buscou-se estatuir orientação definida e uniforme para o professorado e o aparelho de ensino da capital (PAULILO, 2011, p. 47-48). (...) Entre 1922 e 1926, foram criados cursos especiais de formação em serviço, a Diretoria de Instrução alterou os critérios de promoção do magistério por merecimento, a administração do expediente de secretaria otimizou-se, os programas já procuravam fazer adotar métodos mais ativos de educação e os serviços de assistência escolar e de implantação dos testes de aptidão e aprendizagem ficaram arranjados. A reforma estendeu o período de escolaridade para sete anos e manteve esse serviço gratuito para todos com o argumento da garantia de direitos (cf. CARNEIRO LEÃO, 1926a) citado por (PAULILO, 2001). (...). Apesar da indiferença política e da escassez de recursos, a Instrução Pública sob a direção de Carneiro Leão superou rotinas e consolidou princípios de reforma (PAULILO, 2011, p. 57-58)
Reforma Benjamin Constant (1890) e Distrito Federal. Reforma Fernando de Azevedo (1927 a 1930)	O conjunto de medidas que veio a ser conhecido como Reforma Benjamin Constant diz respeito a aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981 de 1890) e da criação e aprovação do Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de janeiro de 1891) (...). Em termos práticos, a educação foi estruturada em escola primária (com dois níveis: 1º grau – crianças de 7 a 13 anos; 2º grau – crianças de 13 a 15 anos), secundária (com duração de 7 anos) e superior (VIEIRA; FARIAS, 2011, p.90-91). Quando assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, o educador Fernando de Azevedo mobilizou esforços em torno do projeto de organização de um sistema de ensino que fosse capaz de se constituir em parte integrante do projeto de reforma social do Brasil. Durante os três anos que esteve à frente da Diretoria, nos anos de 1927 a 1930, tencionou reestruturar a Instrução Pública estabelecendo, para isso, a renovação interior da escola na sua organização, nos seus métodos e nos princípios que deveriam instituir a idéia da escola renovada (CAMARA, 2011, p. 177-178). A partir de meados do Século XIX, a cidade do Rio de Janeiro vivenciou um processo de intervenção embalado por ações higiênicas e educativas que pretenderam ordenar e regularizar o espaço urbano, reorganizando-o a partir da lógica burguesa européia. Sustentadas em grande parte nos discursos médicos e jurídicos, as intervenções realizadas não se limitavam ao espaço físico da cidade, instituíram a normalização dos corpos e da vida dos indivíduos através de preceitos médicos, de higiene e de moral. Assim, por meio da educação, pretendia-se instituir práticas ordinárias ao viver da população, estabelecendo, na cidade-capital, a identidade de uma nova geração, transformada pelo peso da assimilação – de valores e de princípios – assente na perspectiva de que era preciso intervir e disciplinar a população em nome do futuro da nação. Por meio da criança, esperavam transmitir valores, mas também produzir novos saberes que interferissem no meio social do qual provinha (CAMARA, 2011, p.187). O projeto de Reforma configurou-se como um conjunto normativo e prescritivo de transformação da educação a partir de novas finalidades pedagógicas e sociais (CAMARA, 2011, p. 188). (...). A nova estrutura escolar constitui-se, a partir de então, por uma rede de escolas organizada com o ensino infantil (jardim de infância), o ensino primário de 5 anos, o ensino vocacional, o ensino profissional e o Curso Normal. Sob os princípios da escola única (escola para todos), escola do trabalho e escola de trabalho em cooperação, Azevedo e seus colaboradores definiram o caráter da escola reformada em que os Programas de Ensino apareciam assentados na idéia de se conceber a escola 'como

	laboratório de saúde da raça' e espaço de formação de hábitos sadios e desejados para a integração moral e social da criança (CAMARA, 2004, p. 164) (CAMARA, 2011, p. 188-189). A ação educativa visava integrar e aprofundar as relações existentes entre os indivíduos e as formas de trabalho desenvolvidas na região que habitava. A escola atuaria como elemento de adaptação, de extensão e de integração do indivíduo ao meio social. Quanto à prerrogativa da escola do trabalho, os Programas elaborados apresentavam-se divididos entre: a escola do trabalho profissional, destinada à formação profissional diferenciada para meninos e meninas (PROGRAMAS PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA E PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS, 1929). Como objeto de conformação das práticas pedagógicas, o Regulamento do Ensino previa que a Diretoria Geral da Instrução Pública administrasse, orientasse e fiscalizasse o ensino (...) (CAMARA, 2011, p. 190). A política educacional que se desenhou com a Reforma não descuidou do ensino profissional ministrado nas escolas. Esse ficou dividido em teórico e prático, passando a ser de quatro anos, dos quais o último seria de aperfeiçoamento. Fernando de Azevedo apregoava que as escolas funcionassem como uma fábrica, aspecto que toma corpo no Regulamento do Ensino de 1928. Assim, em contraposição à ociosidade encarada como mal que deveria ser excluído da sociedade, concebeu a educação e o trabalho como esteios a partir dos quais se arregimentariam políticas sociais estatais para a infância pobre (CAMARA, 2011, p. 191). (...) Fernando de Azevedo identificou em sua atuação no Estado um dos elementos fundamentais na construção da nacionalidade que se consubstanciava, primeiramente, pela criação da força e depois pela adesão da consciência pública que transformava a força em direito. Nessa perspectiva, cabia à escola reformada funcionar como colméias laboriosas e vibráteis, despertando na criança a consciência nacional e contribuindo para o crescimento da riqueza material e moral do país (CAMARA, 2011, p. 193).
Instrução Pública na Bahia - Anísio Teixeira (1924-1928)	Góes Calmon, ao assumir o governo, preocupou-se com a situação do ensino baiano, que se encontrava em estado precário e nesse sentido, procurou tomar algumas medidas, dentre elas elaborar uma legislação com o objetivo de regulamentar a educação que se encontrava extremamente deficiente. (...) Após intenso trabalho, em julho de 1924, Góes Calmon enviou à Assembléia Geral do Estado sua primeira mensagem com a proposta de lei que sugeria as modificações para o sistema baiano de instrução (ROCHA, 2011, p. 66). O diretor de Instrução Pública, Anísio Teixeira, ao encaminhar a proposta de lei para o governador, assinalou que a ênfase da proposta não era reformar o ensino, mas 'suggerir alguns aperfeiçoamentos e innovações úteis, que parecem necessários à eficiência do serviço escolar no estado da Bahia e ao seu desenvolvimento' (TEIXEIRA, 1924, p. 5925) citado por Rocha (2011). Essa consideração tinha um caráter político porque o Executivo não tinha uma maioria sólida na Assembléia (ROCHA, 2011, p.67). (...) Finalmente, o projeto de lei da reforma foi concluído, sendo promulgada a lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925, que regulamentou a "Reforma da Instrução Pública do Estado", contendo 268 artigos. Após quatros meses, o governador baixou um novo documento legal, o decreto n. 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que aprovava o Regulamento do Ensino Primário e Normal, com 825 artigos (ROCHA, 2011, p. 68). A lei nº 1.846, de 1925, criou a Diretoria Geral de Instrução em substituição à Inspetoria de Ensino (...). Esta lei significou uma grande vitória para o diretor geral de Instrução que tinha a preocupação, segundo Schaeffer (1988, p. 33) citado por Rocha (2011), de 'fazer da escola uma instituição realmente educativa que preparasse o aluno para a vida'. (ROCHA, 2011, p. 68). O ensino primário, na nova legislação, tomou posição de destaque 'por ser o mais fundamental na ordem educativa e o mais urgente na ordem dos deveres públicos' (TEIXEIRA, 1928, p. 4) citado por Rocha (2011). A educação baiana por um longo período foi vítima do abandono pelos governos e acabou por conferir descaso ao ensino primário. (...) Um aspecto merecedor de atenção foi a alfabetização, tendo em vista o elevado número de analfabetos no território baiano, mas o reformador entendia que o analfabetismo requeria um tratamento mais longo e que a finalidade da escola primária não era apenas alfabetizar, o fundamental era educar a população sertaneja, elevar seu nível moral e mental, o que contribuiria para retirá-la da situação de atraso (ROCHA, 2011, p.

	69). O ensino primário, de acordo com a reforma, era obrigatório, gratuito e a lei determinava: 'todo o ensino ministrado pelo Estado é laico' (lei nº 1.846/1925, p.7). A obrigatoriedade estava relacionada à questão ponderando que a maioria dos alunos, 90%, antes de concluir a educação primária integral, se afastava da escola. Assim a legislação aqui com severidade, determinando punições aos pais ou tutores que infringissem a lei, sendo a eles aplicada uma multa (ROCHA, 2011, p.70). O ensino primário compreendia dois cursos, o ensino primário elementar e o ensino primário superior. A duração desses cursos era variável. O ensino elementar era obrigatório, com duração de quatro anos na zona urbana e três nas escolas rurais, e o ensino primário superior era ministrado em três anos (ROCHA, 2011, p. 70). O novo estatuto legal determinou a unificação de todo o ensino primário, ficando sob a responsabilidade do estado e procurou tornar o ensino primário '(...) a verdadeira pedra angular do sistema de educação estadual' (TEIXEIRA, 1928, p.3) citado por Rocha (2011). Assim, o ensino primário foi colocado como prioridade, o mais fundamental, atribuindo-lhe um caráter educativo e condicionando-o às questões sociais e geográficas do território baiano (ROCHA, 2011, p.70). A escola primária superior foi organizada segundo o sexo, dividida em masculina e feminina, com três anos de duração, objetivando ampliar a educação ministrada na escola elementar e oferecer uma instrução especial (...). Essa é uma escola regional, assinala o reformador: 'Da escola elementar, o aluno ascende diretamente para a escola primária superior, a escola regional, a escola que se formará ao sabor das circunstâncias locais, dos usos locais, costumes locais, profissões locais' (TEIXEIRA, 1925, p. 48) citado por Rocha (2011). O objetivo dessa escola era acentuar o caráter pré-vocacional no primeiro ano e vocacional nos últimos (...) (ROCHA, 2011, p. 73). (...) a escola deve preparar a criança para ser um adulto, a ênfase recai na formação prática e moral dos homens de amanhã. Tanto a formação prática quanto a moral se acham relacionadas ao preparo profissional do adulto (ROCHA 2011, p. 78).
Reforma João Luiz Alvez – Brasil (1925)	A Reforma João Luiz Alves (Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925) é também conhecida como Lei Rocha Vaz ou Luís Alves Rocha Vaz. Esta proposta, concebida no governo de Artur Bernardes (1922-1926), organiza o Departamento Nacional de Ensino e reforma o ensino secundário e superior, além de outras providências (...) (VIERA; FARIAS, 2011, p. 93).
Mato Grosso (1927)	A reforma da Instrução Pública primária mato-grossense direcionava-se, como se verifica, muito mais para uma reorganização administrativa do aparelho escolar do que para a incorporação de novos padrões pedagógicos, a exemplo do que se deu em outros estados (SÁ; SÁ, 2011, p. 204). Primeiramente o Regulamento (1927) determinou uma abrangência maior da idade escolar para crianças de 7 a 12 anos (o Regulamento de 1910 previa de 7 a 10 anos) e a criação da escola noturna para meninos de 12 anos ou mais, impossibilitados de freqüentar as aulas diurnas; e, na ampliação da área de implantação de escolas, através da criação de novas categorias escolares: escolas isoladas urbanas, quando localizada num raio de 3 km da sede do município; escolas isoladas rurais, quando localizada a mais de 3km da sede do município; escolas reunidas (três a sete classes) e grupos escolares (oito classes ou mais) (SÁ;SÁ, 2011, p. 206-207). Além da saúde, o regulamento expressa a preocupação com a escolarização da criança pobre. Para isso, oficializa a criação das caixas escolares, já presentes em algumas escolas, destinadas a (...) auxiliar os alunos indigentes na compra de roupas, livros e outros materiais escolares' (Art. 187) (SÁ; SÁ, 2011, p. 207). A Reforma da Instrução Pública de Mato Grosso, promulgada em 1927, era uma das faces do projeto modernizador proposto pelo então presidente Corrêa da Costa. Este, entre outras ações já citadas anteriormente, também investiu na Reforma da Constituição do Estado mediante o sancionamento da lei nº 965 de 1927. (SÁ; SÁ, 2011, p. 209).
Reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928)	(...) Era imperioso republicanizar a República, e a educação era considerada o instrumento adequado. (...) uma educação (...) que viesse a responder às exigências de uma nova sociedade, de formato industrial, urbano, em evolução para uma democracia social e

	econômica. Importante era a unificação de ideais e objetivos a serem atendidos pelo sistema educacional, em âmbito nacional, por uma política traçada pelas elites governantes. O ideal democrático valorizaria o ensino profissional. E o liberal acenava para a mobilidade social via escola, defendendo o lema educação para todos como instrumento viabilizador da ascensão social, tornando possível, pela escola, uma sociedade aberta. (...) A educação deveria tornar o povo brasileiro uma força criadora (ARAÚJO, 2011b, p. 232).
Minas Gerais (1927-1930)	A reforma Francisco Campos teve por objetivo, de um lado, no plano federal, retomar a hegemonia política, por outro, visava introduzir mudança no campo educacional, como a ampliação ao acesso à educação, condicionada à busca da melhoria da qualidade do ensino. Inspirada nos princípios da Escola Nova, os reformadores mineiros almejavam superar o passado e construir um futuro grandioso. No entanto, não conseguiram romper com a tradição e o passado educacional (BICCAS, 2011, p. 156). Os reformadores mineiros, no intuito de transformar a escola antiga em uma Escola Nova, estabeleceram uma série de estratégias visando impactar de forma definitiva o cotidiano escolar na perspectiva de produzir uma mudança na qualidade do ensino. Nesse sentido, a formação dos professores, o método, o currículo, a concepção de atividade como trabalho educativo foram os principais aspectos evidenciados e priorizados na Nova Reforma (BICCAS, 2011, p. 156-157). Fernando de Mello Vianna assumiu o governo em 1924, (...) com a difícil e complexa tarefa de alavancar o imenso estado central para a modernização. As estratégias utilizadas para modernizar o estado foram investir na construção de estradas e ferrovias em todo o território mineiro (...), estabelecer um programa para a indústria, para o comércio e para a exploração de recursos minerais, além de assumir a instrução primária como sua grande prioridade (BICCAS, 2011, p. 158). (...) contando com poucos recursos financeiros, a remodelação da escola mineira é apresentada como o foco central da Reforma. Para implementá-la, Francisco Campos articulou estratégias de mobilização e adesão do professorado mineiro, convocando o I Congresso de Instrução Primária de Minas Gerais. Na Conferência de abertura do Congresso, Campos dirige-se aos professores, convidando-os a realizar a obra do governo (BICCAS, 2011, p. 165).
Reforma Escolano Vista de Attilio Vivacqua - Espírito Santo (1928)	A Reforma escolanovista, realizada no Espírito Santo sob a liderança de Attilio Vivacqua, deve ser entendida no contexto de dois grandes eixos que movimentaram a educação no Brasil durante a Primeira República, ou seja, a plataforma erigida pelos defensores da escolarização universal e o ideário pedagógico escolanovista, este último especialmente preocupado com a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Esses dois movimentos, conhecidos como 'entusiasmo pela educação' e 'otimismo pedagógico' representavam, respectivamente, a crença de que a disseminação da escolarização determinaria o desenvolvimento pela via da 'erradicação' do analfabetismo, avaliado como o grande vilão obstrutor do progresso da nação, e a convicção de que certas orientações doutrinárias assumidas com relação ao modelo de escola e escolarização apontariam a direção ideal para a formação do homem brasileiro (NAGLE, 2011) (SCHWARTZ;SIMÕES, 2011, p.247). A escola ativa foi oficialmente introduzida no Espírito Santo por meio da lei nº1.693 de 29 de dezembro de 1928 que implementava a reforma de ensino do governo de Aristeu Borges de Aguiar (SCHWARTZ; SIMÕES, 2011, p. 253).

Com os dados disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013b) sobre matrículas e conclusões do ensino civil no Distrito Federal (1907-1912), é possível ter um cenário do baixo rendimento na relação entre alunos que iniciam um curso e os que terminam.

Utilizando o Distrito Federal como exemplo, pode-se fazer uma comparação do Ensino Profissional e dos Ensinos Primário e Secundário. A tabela 2 apresenta o número de matrículas do período 1907 a 1912, onde observa-se um aumento no número de matrículas ao longo do período, passando de 70.528 em 1907 para 93.314 em 1912. Também observa-se na tabela 3 um aumento na conclusão dos cursos.

Tabela 2: Matriculas do ensino civil no Distrito Federal – 1907 a 1912

ENSINO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL MATRÍCULAS (1907-1912)										
	Administração das escolas			Natureza do ensino				Sexo		
ANOS	**Escolas públicas**		**Escolas particulares**	**Cursos superiores**	**Cursos profissionais**	**Cursos secundários**	**Cursos primários**	**Masculino**	**Feminino**	**TOTAL**
	Federais	**Municipais**								
1907	3.464	46.039	21.025	2.487	6.353	**4.942**	**56.746**	37.982	32.546	70.528
1908	4.626	46.924	23.863	3.072	7.737	**5.302**	**59.302**	42.277	33.136	75.413
1909	4.884	51.139	26.997	3.362	7.617	**6.056**	**65.985**	46.253	36.767	83.020
1910	4.988	51.853	30.375	3.305	8.378	**7.559**	**67.974**	49.373	37.843	87.216
1911	5.602	56.155	34.757	4.028	8.906	**9.048**	**74.532**	54.622	41.892	96.514
1912	4.570	54.977	33.767	3.683	5.607	**9.310**	**74.714**	52.155	41.159	93.314
FONTE: Adaptado de Annuario estatistico do Brazil 1908-1912. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatistica, v. 1-3, 1916-1927. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.										

A tabela 3 apresenta os dados do Ensino no Distrito Federal sobre a Conclusão de cursos entre 1907 e 1912.

Tabela 3: Conclusão de cursos do ensino civil no Distrito Federal – 1907 a 1912

ENSINO CIVIL NO DISTRITO FEDERAL CONCLUSÃO DE CURSOS (1907-1912)										
	Administração das escolas			Natureza do ensino				Sexo		
ANOS	Escolas públicas		Escolas particulares	Cursos superiores	Cursos profissionais	Cursos secundários	Cursos primários	Masculino	Feminino	TOTAL
	Federais	Municipais								
1907	264	518	2 206	346	203	**500**	**1 939**	1 800	1 188	2 988
1908	234	863	2 093	276	374	**589**	**1 951**	1 989	1 201	3 190
1909	367	678	3 101	428	344	**1 413**	**1 961**	2 929	1 217	4 146
1910	548	792	3 266	603	374	**1 760**	**1 869**	3 320	1 286	4 606
1911	577	755	3 896	750	340	**2 171**	**1 967**	3 895	1 333	5 228
1912	406	661	4 137	543	342	**2 101**	**2 218**	3 806	1 398	5 204
FONTE: Adaptado de Annuario estatistico do Brazil 1908-1912. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatistica, v. 1-3, 1916-1927. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.										

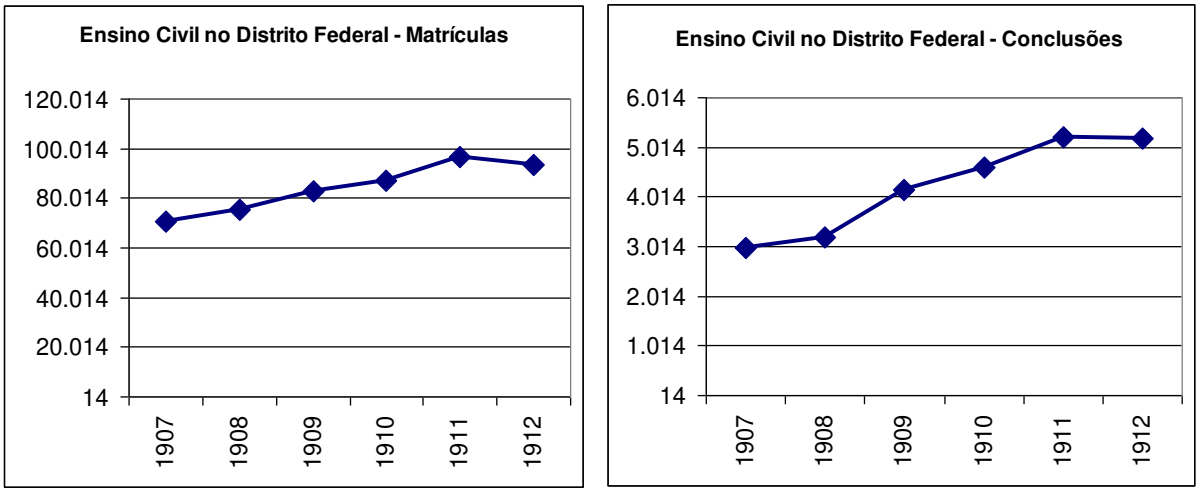
A tabela 4 apresenta as porcentagens da população em relação aos alunos concluintes, separadas por ensino primário, secundário e profissional.

Tabela 4: População e alunos concluintes no Distrito Federal 1907 a 1912

	Secundário				Primário				Profissional			
ANO	Matriculas Secundário	Concluintes	População (Milhões)	Porcentagem da população	Matriculas Primário	Concluintes	População (Milhões)	Porcentagem da população	Matriculas Profissional	Concluintes	População (Milhões)	Porcentagem da população
1907	4.942	500	21,48	**0,0023%**	56.746	1.939	21,48	**0,0090%**	6.353	203	21,48	**0,0009%**
1908	5.302	589	22,19	**0,0027%**	59.302	1.951	22,19	**0,0088%**	7.737	374	22,19	**0,0017%**
1909	6.056	1.413	22,91	**0,0062%**	65.985	1.961	22,91	**0,0086%**	7.617	344	22,91	**0,0015%**
1910	7.559	1.760	23,65	**0,0074%**	67.974	1.869	23,65	**0,0079%**	8.378	374	23,65	**0,0016%**
1911	9.048	2.171	24,39	**0,0089%**	74.532	1.967	24,39	**0,0081%**	8.906	340	24,39	**0,0014%**
1912	9.310	2.101	25,13	**0,0084%**	74.714	2.218	25,13	**0,0088%**	5.607	342	25,13	**0,0014%**
FONTE: Adaptado de Annuario estatistico do Brazil 1908-1912. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatistica, v. 1-3, 1916-1927. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.												

Observando os dados totais do ensino civil no Distrito Federal entre 1907 e 1912 no gráfico da figura 1, percebe-se mais claramente a tendência de aumento dos números.

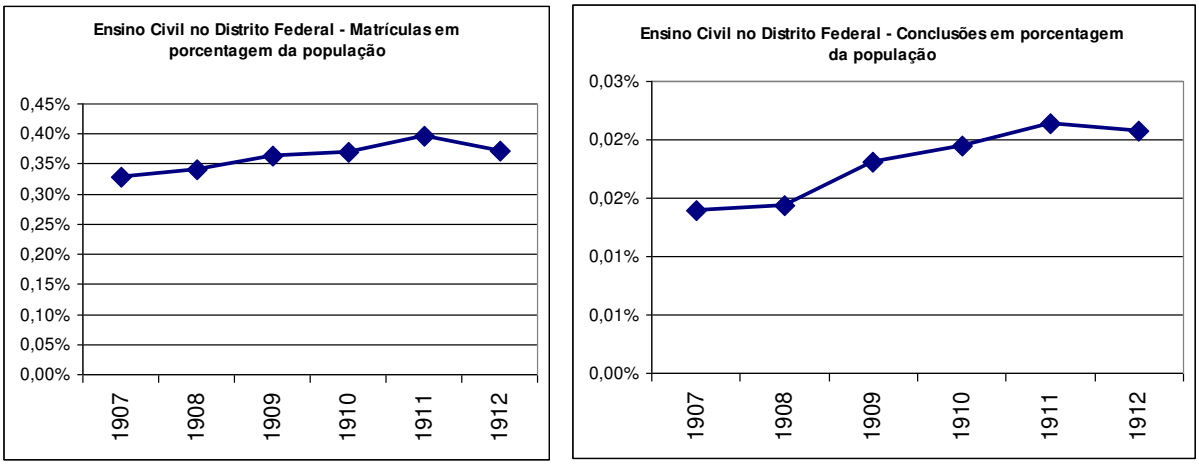
Figura 1: Evolução de Matrículas e Concluintes do Ensino Civil no Distrito Federal – 1907 a 1912



Fonte: (IBGE, 2013b). Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

A figura 2 apresenta as mesma evolução, mas levando em conta a porcentagem da população atendida a cada ano.

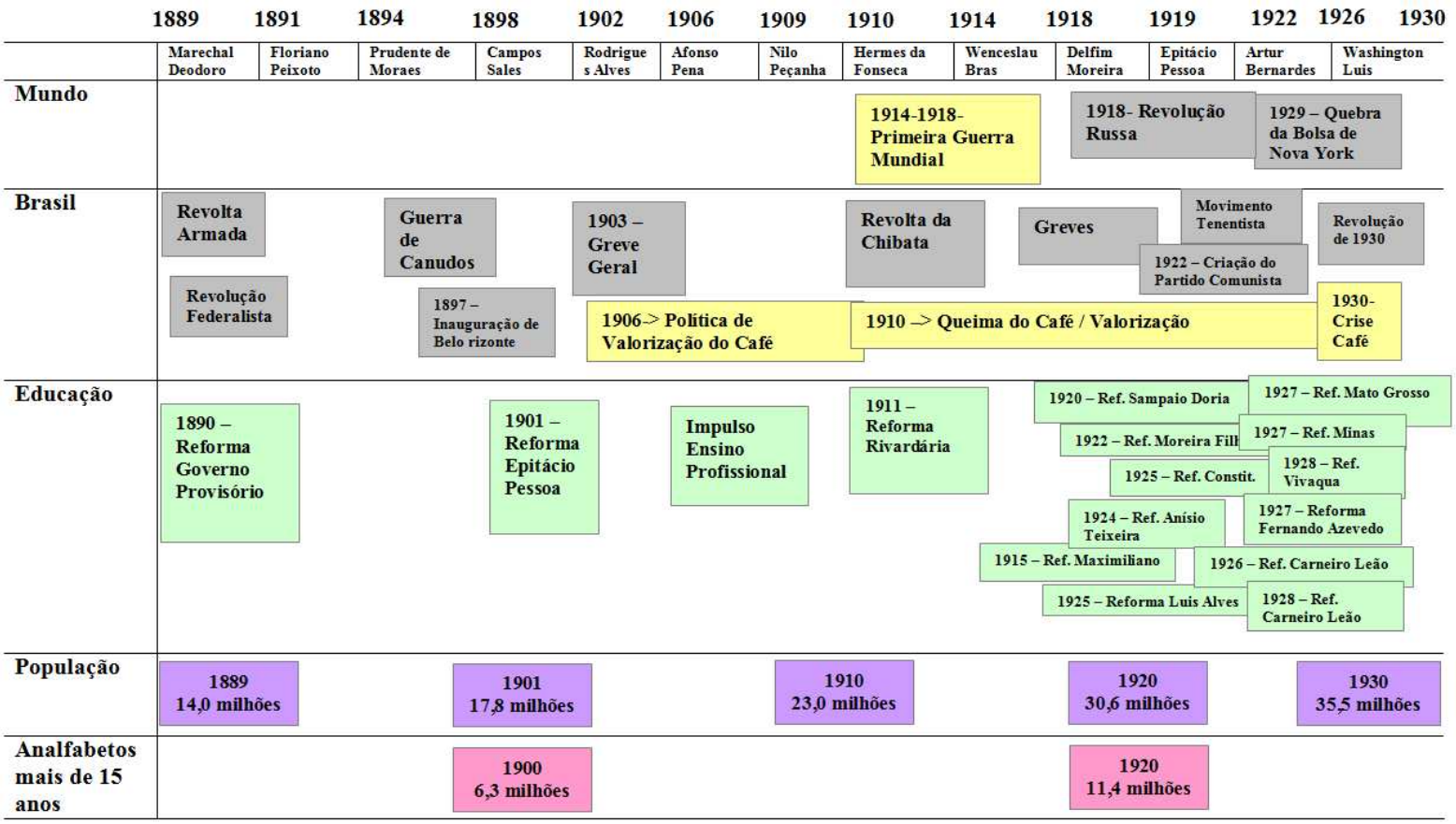
Figura 2: Evolução de Matrículas e Concluintes do Ensino Civil no Distrito Federal em porcentagem da população – 1907 a 1912



Fonte: (IBGE, 2013b). Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Conhecer os fatos, a história e a consolidação do Brasil, como ele foi moldado em ideias, conflitos e lutas, permite aprofundar na compreensão da construção do país. Pode-se inferir que a luta ocorreu em um cenário amplo de consolidação política e administrativa, de encontrar uma maneira de gerir um país de tamanha extensão, de pluralidades e de concepções distintas para criar uma base e uma estrutura para o país. Não se tratou de um fato simples e corriqueiro de gestão, mas de um processo que enfrentou inúmeras crises, trocas de presidentes, mudanças ideológicas e posturas divergentes, em geral silenciadas com violência. Torna-se necessário ater-se ao papel da educação, da escola pública e gratuita. Por esse motivo, optou-se neste trabalho utilizar a história do país como pano de fundo e contextualização, servindo de ponto de reflexão sobre aquele período de tempo e tentar compreender como uma proposta de escola e de educação foi surgindo no país, para quem se destinou, qual sua finalidade, como se desenrolou a educação em um país enfrentando inúmeras crises, revoltas e greves. Observa-se a falta de um projeto educacional nacional, onde as ações e projetos estavam a cargo dos estados. Por vezes alguma iniciativa de um determinado estado era utilizada ou absorvida por outro, mas de forma generalista e sem uma visão ampla de nação.

QUADRO 7: LINHA DO TEMPO – PRIMEIRA REPÚBLICA 1889-1930



CAPÍTULO II

A Educação para Jovens e Adultos da Era Vargas (1930-1945) ao Golpe de 1964

Este capítulo começa pela Revolução de 1930, buscando compreender a oferta de educação para jovens e adultos durante a Era Vargas (1930-1945), o Estado Novo (1937-1945), até o Golpe de 1964, seguindo a linha de investigação: partindo do contexto internacional para a história do Brasil e a história da educação brasileira com foco na oferta de educação para jovens e adultos neste período e nos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Acompanhando a linha do tempo biográfica dos líderes políticos no período e o seu contexto histórico, o texto passa pelos documentos internacionais que influenciaram direta ou indiretamente as ações tomadas pela educação brasileira. Nos textos nacionais, o destaque foi dado para a legislação federal, mais notadamente as três constituições do período (1934, 1937 e 1946) e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961).

No período iniciado em 1930 observou-se que a oferta de educação pública para todos começou a ter um novo sentido na história da educação brasileira. Basicamente, até aquele momento, a oferta de uma escola pública e gratuita que atendesse a população em idade escolar não era vista como uma prioridade. De fato, a falta de escolarização não era tida como um problema grave. Considerando o Brasil como um país predominantemente agrário, uma grande parte da população não sentia nem mesmo a necessidade ou importância da escola. Mas foi durante este período que o cenário político e econômico nacional sofreu mudanças significativas, ressaltando o caos em que se encontrava a educação brasileira.

As mudanças políticas e econômicas pelas quais o país passou a partir da crise econômica de 1929 abalaram toda a estrutura do Brasil, levando a uma mudança de rumo e dando início ao processo de industrialização. Esta mudança impactou todo o cenário econômico e acabou por implantar também mudanças políticas. Neste novo ambiente, o analfabetismo passou a ser um grave problema e um desafio para o país enfrentar. As raízes desse analfabetismo crônico nacional ficaram evidentes frente à necessidade de industrialização.

O CENÁRIO INTERNACIONAL

No cenário internacional, os anos de 1930 presenciaram a subida dos nazistas e fascistas ao poder na Alemanha e na Itália e o início da Segunda Guerra Mundial, encerrada em 1945. Após a Guerra, Winston Churchill criou a expressão "cortina de ferro" para caracterizar a política soviética (BRASIL, 2003a, p.81-82). Em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo através da educação, ciência, cultura e comunicações.

Rodrigues (1992) descreve com detalhes o cenário do período,

> No final dos anos 40 [1940], ainda sob o impacto da violência vivida durante o período de guerra (1939-45), os homens cheios do otimismo resultante da vitória da democracia sobre os regimes nazi-fascistas pensaram em poder construir um mundo novo no qual buscariam a paz e o bem-estar (p.7).
> Para concretizar este objetivo contavam com as inovações científicas e tecnológicas decorrentes da própria guerra. Os avanços nos ramos da medicina, da biologia e da química trouxeram novas perspectivas de cura para diversas doenças, o prolongamento da expectativa de vida e a possibilidade de obtenção de quantidades crescentes de alimentos (p.7).
> Das inúmeras pesquisas realizadas para o aperfeiçoamento do material bélico resultaram novas matérias-primas, derivadas do petróleo. Leves e versáteis, elas possibilitaram a fabricação de objetos de uso diário, com desenho arrojado e elegante, e caracterizaram a inovação estética e a simplificação dos hábitos cotidianos que hoje cultivamos (p.8).
> O desenvolvimento da aviação e dos meios de comunicação encurtaram distâncias e propiciaram a rápida circulação de informações, o que, acreditava-se, tornaria os homens mais solidários (p.8).
> A paz, porém, não foi tão duradoura quanto se desejara. Os progressos do pós-guerra não foram suficientes para diminuir a diferença de nível de vida existente entre os habitantes de um mesmo país e entre as diversas regiões do mundo (p.8).

Em 1946 foi realizada a primeira Assembléia Geral das Nações Unidas. A doutrina *Truman* que estabeleceu a polarização do mundo através da Guerra Fria[31] e a independência da Índia marcaram o ano de 1947. No ano de 1948 foi feita a Declaração Universal dos Direitos do Homem pelas Nações Unidas. Em 1949 a Alemanha foi dividida em República Federal da Alemanha e República Democrática da Alemanha, a República Popular da China foi proclamada, liderada por Mao Tsé-Tung e foi criada a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) (BRASIL, 2003a, p.82).

[31] GUERRA FRIA: situação resultante das disputas por posições políticas, entre os Estados Unidos e a União Soviética, após a Segunda Guerra (RODRIGUES, 1992, p.79).

Segundo Rodrigues (1992), naquele período logo após ao fim da Segunda Guerra Mundial, as disputas entre americanos e soviéticos acabaram dividindo o mundo em dois blocos – capitalista e socialista. Em 1947 os Estados Unidos apoiaram econômica e militarmente os países ameaçados pelo comunismo. Inspirados pela Doutrina *Truman*, os Estados Unidos colocaram em ação o Plano *Marshall,* que consistia em ajudar econômica e tecnicamente a reconstrução dos países atingidos pela guerra. Com estas atitudes os americanos conseguiram aliados internacionais e confrontaram o crescimento do socialismo. Pelos americanos, o socialismo era visto como um perigo a ameaçar sua segurança no cenário mundial (p.10).

Por outro lado, ampliação do campo socialista para a Europa Central foi, em parte, decorrência da formação das frentes de resistência contra os países do Eixo durante o período de Guerra. Nesses governos de coalizão predominaram os comunistas. Eles constituíram democracias populares organizadas segundo o modelo soviético na Albânia, Polônia, Bulgária, Romênia, Iugoslávia e Hungria. Entre 1945 e 1949 formaram-se as repúblicas populares da China e da Coréia. Elas fortaleceram ainda mais o bloco comunista, estimulando a competição entre socialistas e capitalistas.

A consolidação dos dois blocos foi marcada pela internacionalização de questões de economia e de defesa. Questões anteriores a esse período eram resolvidas de maneira interna aos países, mas os desdobramentos do mundo pós-guerra fizeram surgir problemas que iam além das fronteiras de um determinado país. Foram criados organismos internacionais para mediar questões em nível mundial. Entre eles estão a Organização das Nações Unidas (ONU), o Conselho Econômico de Assistência Mútua (COMECON), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o Pacto de Varsóvia. Esses organismos congregavam de maneira exclusiva países socialistas ou capitalistas. Eles estabeleciam o compromisso de defesa mútua através da colaboração política, econômica e militar. A propaganda ideológica tinha peso tão forte quanto a força militar. Através do cinema, de publicações e outras mídias, cada lado criava uma imagem totalmente positiva para si e outra imagem totalmente negativa para seu opositor.

A década de 1950 foi o prenúncio das mudanças de comportamento e de valores que iram marcar os anos de 1960. Em 1952 o General Fulgêncio Batista tomou o poder em Cuba. Aconteceram os testes nucleares e a explosão da primeira bomba H da União Soviética e o fim da Guerra da Coréia através de um acordo entre Nações Unidas, a China e a Coréia do Norte. A União Soviética, após a morte de Stalin em 1953, assistiu ao que foi chamado de “degelo”, um

conjunto de medidas econômicas para ampliar a produção industrial, a liberalização cultural e tornar a política externa mais flexível. No plano internacional, os blocos tiveram quebras que levaram os seus líderes a uma revisão da posição escolhida. No final dos anos de 1950 o otimismo geral estava em baixa e as pessoas procuravam a igualdade e a paz por outros meios. Nos anos de 1960, Kennedy assumiu a presidência americana e estabeleceu diversos acordos sobre o controle de armamentos e a política atômica, diminuindo a tensão mundial (RODRIGUES, 1992, p.12-13).

O ano de 1955 foi marcado pela formação do bloco dos países não-alinhados, que recusavam comprometer-se tanto com a política norte-americana quanto com a soviética. Em resposta à formação da OTAN, surgiu o Pacto de Varsóvia, formado pelos países comunistas. Mais tarde configurou-se a emergência do movimento nacionalista na África pela a independência do Marrocos e da Tunísia e a nacionalização do Canal de Suez. Em 1959 ocorreu a vitória dos revolucionários cubanos liderados por Fidel Castro e o rompimento das relações diplomáticas entre Cuba e Estados Unidos. Em 1960 foi criada a Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) (BRASIL, 2003a, p.82-107).

A década de 1960 foi marcada pelo fracasso do ataque anticastrista, apoiado pelos Estados Unidos, à Baía dos Porcos em Cuba e a construção do Muro de Berlim. Em 1963 o Presidente Americano John Kennedy foi assassinado (BRASIL, 2003a, p.107-125).

Estes foram alguns dos eventos que marcaram o mundo entre 1930 e 1960. Se o mundo daquele período fosse um grande quebra-cabeça de peças minúsculas, todas teriam sido embaralhadas e colocadas fora do lugar. O cenário mundial encontrava-se em total desarmonia, enfrentando inúmeros conflitos e mudanças de interesses e perspectivas. Tais eventos, em maior ou menor proporção, impactaram o Brasil, também imerso em seus conflitos internos, revoluções e anseios de se consolidar como nação forte frente ao mundo desenvolvido.

O BRASIL – CENÁRIO POLÍTICO E ECONÔMICO

O mundo vivenciou a crise econômica de 1929. Ela foi deflagrada pela quebra da Bolsa de Nova York, considerada na época a maior crise na história do capitalismo[32] e atingiu diversos países, paralisando suas atividades econômicas. No Brasil seus efeitos derrubaram a política de valorização do café, iniciada no ano de 1906 com a assinatura do Convênio de Taubaté. A crise internacional de 1929 atingiu o país em diversos de seus setores. Com a redução das exportações, as finanças públicas se desorganizaram. Diminuiu o ritmo da produção e caiu o poder aquisitivo salarial. Como conseqüência da crise, o Governo viu-se obrigado a comprar estoques de café e destruí-los para evitar a queda dos preços do produto no mercado internacional.

A crise do café ameaçou a estabilidade do Governo de Washington Luís. Ele não permitiu uma nova desvalorização da moeda, ainda que fosse demandada pelos cafeicultores frente a quebra da Bolsa de Nova York. Paralelo a esse fato, a vitória de Júlio Prestes à Presidência em 1º de março de 1930 foi contestada por alegações de fraude. Somando a isso o assassinato de João Pessoa, presidente da Paraíba e vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas à sucessão presidencial, a situação decaiu para um agravamento dos movimentos de oposição ao governo de Washington Luís, já fortemente desgastado pela crise do café (BRASIL, 2003a, p.60).

Getúlio Vargas reassumiu o Governo do Rio Grande do Sul e juntamente com outros políticos deu início à conspiração política que levou a cabo o movimento de 3 de outubro de 1930, a Revolução de 1930[33]. O Presidente Washington Luís foi deposto em 24 de outubro de 1930 pelos chefes das forças armadas e uma junta provisória de governo assumiu o poder, composta pelos Generais Tasso Fragosso e Mena Barreto e pelo Almirante Isaías de Noronha (BRASIL, 2003a, p.60).

---

[32] CAPITALISMO: sistema social baseado na propriedade privada dos meios de produção. O que caracteriza sua fase monopolista é a crescente fusão de empresas e capitais (RODRIGUES, 1992, p.78).

[33] "A Revolução de 1930 foi o movimento armado que depôs o presidente Washington Luiz Pereira de Souza. Seu objetivo foi impedir a posse de Júlio Prestes e Vital Soares. Júlio Prestes teve apoio do Partido Republicano Paulista e tinha vencido Getúlio Vargas, apoiado por políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, na eleições de março de 1930. Getúlio Vargas assumiu o Governo Provisório após a deposição. O episódio dividiu a história republicana brasileira em República Velha, associada de forma pejorativa ao atraso, e a República Nova, um novo tempo de mudanças e um Brasil moderno. Ambas eram visões do grupo que havia instituído esta Nova República, numa agenda de utilizar a Revolução como algo maior do que apenas uma disputa política entre grupos oligárquicos. Em um olhar acadêmico mais detalhado, pesquisas indicaram a continuidade entre a velha ordem e a nova ordem" (LUCA, 2007, p.229-230).

Ainda em 1930, Júlio Prestes de Albuquerque foi eleito Presidente da República, mas foi impedido de tomar posse em função do movimento revolucionário em outubro de 1930, quando a junta governativa assumiu o poder. Em meio a fortes pressões de manifestações populares e dos movimentos militares, revolucionários gaúchos chegaram ao Rio de Janeiro e obrigaram a junta a entregar o Governo a Getúlio Vargas em novembro (BRASIL, 2003a, p.63-64).

Sobre esse momento histórico, Mondaini (2009, p.17-18) comenta que seria impossível não creditar à Revolução de 1930 e ao Governo Provisório uma nova fase da história do Brasil. O Estado Central foi convocado a assumir o posto de artífice do nascimento de um Brasil moderno. Moderno, mas preso na base de compromissos com heranças da tradição do passado rural. Foi um processo de modernização conservador. Gerou um país desenvolvido economicamente e de extrema desigualdade social, regional e étnico-racial.

A Revolução de 1930 pôs fim à hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episódio revolucionário expressou a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento, voltado essencialmente para um único gênero de exportação, tornava-se cada vez mais precário. A burguesia cafeeira constituiu-se ao longo da Primeira República como a única classe nacional, no sentido de ser apenas ela a reunir condições para articular formas de ajustamento e integração do país, na medida de seus interesses. Em face a ela, não emergia outra classe com semelhante força e capaz de oferecer uma alternativa econômica e política viável. A disputa no interior das classes dominantes tinha a forma de um embate regional (FAUSTO, 1997).

O agravamento da tensão se estendia desde a década de 1920. Somavam-se ainda as questões eleitorais de 1930 e a crise econômica mundial. Estes eventos criaram uma frente difusa no ano de 1930, traduzida na ambigüidade da resposta à dominação da classe hegemônica. Esta classe estava em equilíbrio instável no período. Contava com o apoio das classes médias urbanas, classes dominantes regionais e setores dos militares. Com a vitória da revolução, criou-se um vazio de poder. Este vazio surgiu do colapso político da burguesia cafeeira e da incapacidade de outros grupos tomarem este lugar. Como resposta, foi estabelecido um Estado de Compromisso. Este novo governo acabou sendo mais um movimento interno das classes dominantes e representada na estabilidade das relações sociais no campo. A mudança das relações entre o poder do Estado e a classe operária foi o populismo. Aconteceu a perda do comando político pelo

centro. As Forças Armadas tornaram-se um fator decisivo como apoio de um Estado que ganhava maior autonomia em relação aos demais setores da sociedade (FAUSTO, 1997).

O quadro 8 retrata os presidentes que se seguiram após a Revolução de 1930, chegando até 1964.

QUADRO 8: OS PRESIDENTES DO PERÍODO

Junta Governativa Augusto Tasso Fragoso; João de Deus Mena Barreto; José Isaías de Noronha. (1930)	Augusto Tasso Fragoso. Militar, nascido na cidade de São Luís, estado do Maranhão, em 28 de agosto de 1869. Faleceu no Rio de Janeiro, em 20 de setembro de 1945 (BRASIL, 2003a, p.65). João de Deus Mena Barreto. Militar, nascido na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, em 30 de julho de 1874. Faleceu no Rio de Janeiro, em 25 de março de 1933 (BRASIL, 2003a, p.65). José Isaías de Noronha. Militar, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 6 de julho de 1873. Faleceu no Rio de Janeiro, em 29 de janeiro de 1963 (BRASIL, 2003a, p.65).
Getúlio Dorneles Vargas (1930-1937) (1937-1945)	Advogado, nascido na cidade de São Borja, estado do Rio Grande do Sul, em 19 de abril de 1883. (...). Em agosto de 1929, formou-se a Aliança Liberal, coligação oposicionista de âmbito nacional que lançou as candidaturas de Getúlio Vargas e João Pessoa à presidência e vice-presidência da República, respectivamente. Derrotado nas urnas pelo candidato paulista Júlio Prestes, Vargas reassumiu o governo do Rio Grande do Sul e articulou o movimento de deposição do presidente Washington Luís, que culminara com a Revolução de 1930. Com a promulgação da Constituição de 1934 foi eleito Presidente da República pela Assembléia Constituinte. Em 10 de novembro de 1937 anunciou a dissolução do Congresso e outorgou nova Carta, dando início ao Estado Novo. Governou o País até ser deposto, em 29 de outubro de 1945. Elegeu-se senador (1946-1949) na legenda do Partido Social Democrático (PSD) e concorreu às eleições presidenciais de 1950 pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), agremiação que fundara em 1945. Vargas recebeu 48,7% dos votos, vencendo por larga maioria seus opositores e tomou posse em 31 de janeiro de 1951. Suicidou-se no Rio de Janeiro em 24 de agosto de 1954 (BRASIL, 2003a, p.67-68).
José Linhares (1945-1946)	Advogado, nasceu no município de Baturité, estado do Ceará, em 28 de janeiro de 1886. (...). Presidente do STF (1945-1949) e, em consequência, do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), assumiu a presidência da República com a deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945, cargo que ocupou até 31 de janeiro de 1946 (BRASIL, 2003a, p.75).
Erico Gaspar Dutra (1946-1950)	Militar, nasceu em Cuiabá, estado do Mato Grosso, em 18 de maio de 1883. (...). Candidatou-se à presidência da República pelo Partido Social Democrático (PSD) e foi eleito em 2 de dezembro, tendo contado, no final da campanha, com o apoio de Vargas. Passou para a reserva dois dias antes de sua posse, em 31 de janeiro de 1946. Ao deixar a presidência, permaneceu ativo na vida política até postular-se candidato nas eleições indiretas para presidente da República em 1965. Diante do apoio majoritário nos meios militares ao general Castelo Branco, retirou-se da disputa. Afastado da vida pública, faleceu no Rio de Janeiro em 11 de junho de 1974 (BRASIL, 2003a, p.79-80).
Getúlio Dorneles Vargas (1950-1954)	Em 3 de outubro de 1950, Getúlio Vargas foi reeleito presidente (...). O segundo período presidencial caracterizou-se por uma política econômica de tendência nacionalista e que buscou conciliar as demandas populares com as exigências de aceleração do crescimento econômico, além de atender ao pacto político que garantia a permanência de Vargas no poder. Tendo como ministros da Fazenda Horácio Lafer e, posteriormente, Osvaldo Aranha, o governo projetou duas diretrizes que visavam à superação do estágio de desenvolvimento brasileiro: por um lado, a participação decisiva do Estado e de setores privados nacionais no processo de industrialização e, por outro, o estímulo à entrada de capital estrangeiro (BRASIL, 2003a, p.85). (...) Em 1954, Vargas enfrentava a oposição da União Democrática Nacional (UDN), dos militares e da imprensa, representada em especial por Carlos Lacerda, e mesmo da estrutura burocrática.

	Politicamente isolado, Vargas suicidou-se em 24 de agosto de 1954, deixando para o país o documento conhecido como Carta-Testamento. As razões para esse desfecho são atribuídas, sobretudo, à ineficácia do plano econômico de estabilização: o recurso à emissão monetária desequilibrou as alianças políticas do governo, tanto em relação aos trabalhadores, quanto aos setores da elite que o sustentava, receosa dos efeitos que a política trabalhista poderia gerar. O atentado praticado contra o jornalista Carlos Lacerda, em 5 de agosto, no Rio de Janeiro, e que resultou na morte do major-aviador Rubens Vaz, teve ampla repercussão no país, e é considerado como o incidente que precipitou a crise do governo (BRASIL, 2003a, p.86-87). A morte de Vargas reverteu, no plano simbólico, a situação política que poderia tê-lo conduzido à renúncia, levando o povo às ruas em defesa do "pai dos pobres" (BRASIL, 2003a, p.87).
Carlos Coimbra da Luz (1955-1955)	Advogado, nascido na cidade de Três Corações, estado de Minas Gerais, em 4 de agosto de 1894. Foi Presidente Interino do Brasil por apenas 3 dias. Faleceu no Rio de Janeiro em 1961 (BRASIL, 2003a, p.95).
Nereu de Oliveira Ramos (1955-1956)	Advogado, nascido na cidade de Lajes, estado de Santa Catarina, em 3 de setembro de 1888. Foi deputado estadual (1911-1912; 1919- 1921), fundador e primeiro presidente (1927-1932) do Partido Liberal Catarinense (PLC). Elegeu-se deputado federal pelo PLC em 1930, mas teve seu mandato cassado em virtude da revolução e do fechamento do Congresso. Deputado à Assembléia Nacional Constituinte de 1934, foi eleito indiretamente governador de Santa Catarina (1935-1937). Com o golpe de 1937, foi nomeado interventor federal nesse estado, cargo que ocupou até o fim do Estado Novo, em 1945. (...). Findos os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, em 19 de setembro de 1946 foi eleito indiretamente vice-presidente da República (1946-1951). Foi presidente do PSD (1947- 1949), deputado federal por essa legenda e presidente da Câmara dos Deputados (1951-1955). Em outubro de 1954 foi eleito senador pelo PSD e, em 1955, tornou-se vice-presidente do Senado. Faleceu em desastre aéreo, ocorrido em Curitiba, em 16 de junho de 1958 (BRASIL, 2003a, p.99).
Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961)	Médico, nascido na cidade de Diamantina, estado de Minas Gerais, em 12 de setembro de 1902. (...). Filiou-se ao Partido Progressista (PP) de Minas Gerais, elegendo-se deputado federal em 1935, cargo que exerceu até o fechamento do Congresso, com o golpe de 1937. (...) Concorreu à presidência da República pela coligação PSD-PTB, tendo como vice João Goulart, e tomou posse em 31 de janeiro de 1956, após grave crise política. Com o fim de seu mandato, elegeu-se senador por Goiás (1962-1964). Após o golpe militar de 1964, teve seu mandato cassado e os direitos políticos suspensos por dez anos. Exilado, retornou ao Brasil em 1967. Faleceu em acidente automobilístico na via Dutra, próximo a Resende, em 22 de agosto de 1976 (BRASIL, 2003a, p.103).
Jânio da Silva Quadros (1961-1961)	Advogado, nascido em Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul, em 25 de janeiro de 1917. (...). Elegeu-se deputado federal pelo estado do Paraná na legenda do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), em 1958, mas não chegou a participar das sessões do Congresso. Foi eleito presidente da República, com o apoio da União Democrática Nacional (UDN), tendo como vice o candidato da oposição João Goulart. (...), renunciou ao cargo sete meses depois, abrindo uma grave crise política no país. Candidatou-se ao governo do estado de São Paulo em 1962, mas foi derrotado. Por ocasião do golpe militar de 1964, teve seus direitos políticos cassados por dez anos. Retornou à vida pública após a anistia, e em 1982 candidatou-se, sem sucesso, ao governo de São Paulo. Em 1985 elegeu-se prefeito de São Paulo pelo PTB. Faleceu na cidade de São Paulo, em 16 de fevereiro de 1992 (BRASIL, 2003a, p.111).
Pascoal Ranieri Mazzilli (1961-1961)	Advogado, nascido na cidade de Caconde, estado de São Paulo, em 27 de abril de 1910. (...). Eleito deputado federal pelo Partido Social Democrático (PSD) de São Paulo (1951-1966), foi presidente da Câmara dos Deputados (1959-1965) e, nessa condição, assumiu por diversas vezes a presidência da República, em especial em 1961 e 1964. Com a extinção dos partidos políticos e a instalação do bipartidarismo pelo ato institucional nº 2 (1965), ingressou no Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e candidatou-se, sem sucesso, a uma cadeira na Câmara dos Deputados em 1966. Faleceu em São Paulo, em 21 de abril de 1975 (BRASIL, 2003a, p.117).
João Belchior Marques Goulart (1961-1964)	Advogado, nascido na cidade de São Borja, estado do Rio Grande do Sul, em 1º de março de 1918. Iniciou sua atividade política no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). (...).Com a renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961, João Goulart, ou Jango, como era conhecido, foi empossado na presidência da República, em 7 de setembro, após a aprovação pelo Congresso da

	emenda constitucional que instaurou o regime parlamentarista de governo. (...) Deposto pelo golpe militar de 1964, exilou-se no Uruguai. (BRASIL, 2003a, p.121-122).
Pascoal Ranieri Mazzilli (1964-1964)	Em 2 de abril de 1964, o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu, mais uma vez, a presidência da República, por ocasião do golpe político-militar que depôs o presidente João Goulart. Apesar disso, o poder de fato passou a ser exercido por uma junta, autodenominada Comando Supremo da Revolução, composta pelo general Artur da Costa e Silva, almirante Augusto Rademaker Grünewald e brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo. O regime instaurado com o golpe de 1964 apresentava-se como uma intervenção militar de caráter provisório, que pretendia reinstaurar a ordem social e retomar o crescimento econômico, contendo o avanço do comunismo e da corrupção. (BRASIL, 2003a, p.129).

Após a vitória da Revolução, foi criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começou a ser reconhecida no plano institucional como uma questão de preocupação nacional. Ocorreu uma série de medidas relativas à educação: em 1931 as reformas do Ministro Francisco Campos e em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dirigido ao povo e ao Governo, apontando na direção da construção de um sistema nacional de educação (FAUSTO, 1997).

Ao longo do Governo de Getúlio Vargas, foram feitas duas Constituições Federais, em 1934 e em 1937. Foram criados o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Ministério da Agricultura e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. O Governo reagiu contra a Revolução Constitucionalista de 1932[34], a Aliança Libertadora (ANL) e o Movimento Comunista de 1935. Foi promulgada a Lei de Segurança Nacional e criado o Tribunal de Segurança Nacional. Em 1938 ocorreu o Levante Integralista (BRASIL, 2003a, p.68-69).

A partir da década de 1940 o país começou a ter um crescimento industrial, com a entrada de capitais privados norte-americanos. Em 1942, pressionado pelas nações aliadas, Getúlio Vargas declarou guerra aos países do Eixo[35]. A participação do Brasil no conflito proporcionou investimentos nas forças armadas brasileiras e contribuiu com a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, através de empréstimo financeiro vindo dos Estados Unidos (BRASIL, 2003a, p.69).

Mondaini (2009, p.35) indica a origem do declínio do Estado Novo no ano de 1942. A partir daquele ano, tornou-se difícil manter a legitimidade do governo ditatorial de Vargas frente a mobilização contra o nazismo e o fascismo. A declaração de guerra fez com que Vargas revertesse sua postura de simpatia pelos países do Eixo, presente no início da Segunda Guerra

[34] A Revolução Constitucionalista de 1932 em São Paulo tinha por objetivo destituir o Presidente Getúlio Vargas e restabelecer a ordem constitucional (STERN, 2007, p. 163).

[35] Nos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, impulsionado pela participação dos Estados Unidos no conflito e pelos ataques dos nazistas a navios brasileiros, o Brasil entrou em Guerra contra o Eixo (GORENDER, 2007, p.189).

Mundial. A nova postura impactava tanto no nível internacional quanto internamente ao país. O poder arbitrário de Vargas começou a ser questionado pela oposição que surgia com caráter liberal-democrático. O Manifesto dos Mineiros surge como resultado desse fortalecimento em 1943. O Manifesto dos Mineiros defendia a necessidade de preparar a nação para uma redemocratização. Ele foi assinado por personalidades oriundos da elite política, econômica e intelectual de Minas Gerais (Pedro Aleixo, Milton Campos, Afonso Arinos de Melo Franco, Afonso Penna Júnior, Bilac Pinto, Mario Brant, José Magalhães Pinto, entre outros). Foi uma ação corajosa da conclamação à luta pelo restabelecimento das liberdades, tanto civis quanto políticas, perdidas em 1937.

Em 1º de maio de 1943 foi decretada a Consolidação das Leis do Trabalho. Sobre esse fato, Mondaini (2009, p.32) relata que esta Lei foi uma obra de sistematização e ordenação de um conjunto de decretos e regulamentos referentes à legislação social e à organização sindical, que já vinham sendo editadas desde a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a política trabalhista de Vargas foi sintetizada, reafirmando o papel central do Estado como regente das relações estabelecidas entre patrões e empregados, capital e trabalho. A CLT tem sua estrutura dividida em três partes: a tutela do trabalho, a organização sindical e a justiça do trabalho. Assim, teve-se uma lei com um controle político do campo dos direitos sociais e com forte regulação estatal e, ao mesmo tempo, fruto das demandas históricas dos trabalhadores.

O Estado Novo encerrou em 1945 com o fim da Segunda Guerra Mundial e as conseqüentes pressões da sociedade pela volta à democracia. Surgiu o movimento 'queremismo', tendo como palavra de ordem 'queremos Getúlio' e propunha o adiamento das eleições diretas para presidente e a manutenção de Getúlio Vargas, concomitantemente à instalação da Constituinte. Em 29 de outubro de 1945, Vargas foi deposto do cargo e José Linhares assumiu a Presidência da República (BRASIL, 2003a, p. 69-75).

O Presidente José Linhares dedicou-se a preparar o país para o retorno à ordem democrática. Substituiu os interventores nos estados por membros do Poder Judiciário, concedeu ao parlamento poderes de elaboração constitucional, extinguindo o Tribunal de Segurança Nacional e suprimiu o estado de emergência, previsto na Constituição de 1937, entre outras medidas. Em dezembro de 1945 foram realizadas eleições para a Presidência da República e a

Assembléia Nacional Constituinte. José Linhares permaneceu no cargo até a posse de Eurico Gaspar Dutra (BRASIL, 2003a, p.75-76).

No governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra foi promulgada a Constituição de 1946, marcando o retorno do país ao regime democrático. Em 1947, Osvaldo Aranha foi nomeado como Delegado do Brasil na ONU, foi cassado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), aconteceu o rompimento das relações diplomáticas com a União Soviética e realizou-se a Conferência Interamericana de Manutenção da Paz e Segurança do Continente. O país estreitou relações com os Estados Unidos, concretizando-se na formação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos – Missão *Abbink*, que diagnosticou os principais problemas da economia brasileira e recomendou o emprego de recursos externos no setor do petróleo (BRASIL, 2003a, p.79-80).

Ainda em 1947 o Ministério do Trabalho interveio em diversos sindicatos. Concomitantemente à repressão sindical e à contenção de salários, a política econômica passou pela ruptura com as formas anteriores de intervenção na economia e a pela retomada do controle cambial, que manteve a moeda da época em níveis altos em comparação à moeda americana, seguindo as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa política desestimulou as exportações e incentivou a importação de equipamentos, máquinas e outros insumos, contribuindo com a expansão do setor industrial. Porém, a importação levou a um esgotamento das reservas do país A estratégia de desenvolvimento do governo utilizou o plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia). Ele tinha o objetivo de gerenciar os gastos públicos e os investimentos para setores essenciais. O plano foi inserido no planejamento orçamentário em 1949, sendo abandonado em 1951 (BRASIL, 2003a, p.81).

Getúlio Vargas voltou ao governo em outubro de 1950. Este governo caracterizou-se por uma política econômica de tendência nacionalista e que buscava conciliar as demandas populares com as demandas de aceleração do crescimento econômico. O governo de Vargas projetou duas diretrizes que tinham como objetivo a superação do estágio de desenvolvimento brasileiro através da participação decisiva do Estado e dos setores privados nacionais no processo de industrialização e um forte estímulo à entrada de capital estrangeiro. Neste período, o Brasil enfrentava uma tendência inflacionária, conseqüente do aumento das divisas pelos elevados preços do café no mercado internacional. Isto expandiu a quantidade de moeda em circulação. A inflação era também conseqüência do endividamento gerado nas importações causadas pelo receio de uma crise internacional disparada pela guerra na Coréia. Outro grave problema era o

próprio crescimento industrial, que se mostrava incompatível com a estrutura de energia e de transportes do Brasil (BRASIL, 2003a, p.85-86).

Também nesse período o Governo sancionou a lei do salário mínimo e foram criados órgãos públicos. Em 1954, Vargas enfrentou a oposição da União Democrática Nacional (UDN), da imprensa e do setor militar. Getúlio Vargas ficou isolado politicamente e suicidou-se em 24 de agosto de 1954. As razões para esse desfecho da história do país são atribuídas à ineficácia do plano econômico de estabilização e o atentado praticado contra o jornalista Carlos Lacerda, em agosto de 1954, no Rio de Janeiro, fato este que teve ampla repercussão no país e foi considerado como o incidente que estimulou a crise do Governo (BRASIL, 2003a, p.85-87).

O suicídio de Vargas marcou um momento onde o populismo, como política de conciliação entre o capital e o trabalho, apresentou sinais de esgotamento em função do processo de associação de dependência da burguesia brasileira ao capital internacional. Essa associação marcaria o elemento de ruptura com qualquer reivindicação popular. Estas tensões desse processo entre as demandas da população e da burguesia seriam resolvidas dez anos depois, pela força do Golpe de 1964, quando a burguesia brasileira se associou de forma dependente e definitiva com o capital internacional.

A morte de Vargas, de certa forma, reverteu a situação política do país. Assumiu a Presidência da República João Café Filho imediatamente após a morte de Getúlio Vargas. Defensor de uma política econômica mais ortodoxa buscou encontrar maneiras de estabilizar a economia e combater a inflação. Foram adotadas medidas de contenção do crédito e o corte de despesas procurando assim reduzir o déficit público, considerado como a principal causa do processo inflacionário. Devido a problemas de saúde, afastou-se da Presidência em 3 de novembro de 1955, sendo em 8 de novembro substituído por Carlos Luz, então Presidente da Câmara. Mais tarde, ao se recuperar, Café Filho tentou retornar à Presidência, mas o seu impedimento foi aprovado pelo Congresso Nacional e confirmado pelo Supremo Tribunal Federal em 1955 (BRASIL, 2003a, p.87-92).

Carlos Luz assumiu a Presidência da República em 8 de novembro de 1955. Ele foi deposto sob a alegação de que estaria ligado a conspiradores que tentavam impedir a posse do presidente Juscelino Kubitschek. Por decisão do Congresso Nacional, foi considerado impedido e foi substituído pelo Vice-Presidente do Senado Nereu Ramos (BRASIL, 2003a, p.95-96).

Nereu Ramos permaneceu no cargo até a posse de Juscelino Kubitschek. Em 31 de janeiro de 1956, após grave crise política, Juscelino Kubitschek de Oliveira assumiu a Presidência da República pela coligação PSD-PTB. Sua gestão ficou marcada pelo lema 'Cinqüenta Anos de Progresso em Cinco Anos de Governo', traduzindo-se no crescimento industrial. O projeto nacional desenvolvimentista foi viabilizado pela existência de um amplo mercado interno, pela capacidade de siderurgia e pela disposição de investimento. Com forte incentivo à entrada de capitais externos, o governo deu grande atenção aos transportes e à energia, construindo uma infraestrutura para a expansão do parque industrial (BRASIL, 2003a, p.100-104).

O Governo orientou os investimentos de acordo com os estudos e os projetos formulados pelos representantes da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). A política econômica de JK obteve resultados positivos na área de expansão industrial e favoreceu a concentração de capital com a entrada de multinacionais. Por outro lado, as importações realizadas para suprir a escassez interna aprofundaram a dependência externa da economia brasileira e elevou o desequilíbrio financeiro do país. Esse último fato influenciou decisivamente o retorno do processo inflacionário (BRASIL, 2003a, p.104-105).

Para tentar sanar o problema da inflação foi elaborado um plano de estabilização antiinflacionária, que foi submetido ao Fundo Monetário Internacional (FMI). O FMI deveria avalizar 300 milhões de dólares originados dos Estados Unidos. O FMI fez diversas exigências de ajuste da economia brasileira. O governo de JK teve duas opções: levar adiante o Plano de Metas ou conter a economia interna. Depois de muitas pressões internas e grandes debates, em junho de 1959 o Presidente Juscelino Kubitschek rompeu as negociações com o FMI (BRASIL, 2003a, p.105).

Rodrigues (1992) analisa a década de 1950 e traça um panorama minucioso sobre as mudanças ocorridas no Brasil, suas expectativas, os atores que exerceram papel significativo na história, como a Igreja, a esquerda, os nacionalistas, os planejadores, as cidades, a vida moderna, a imprensa, o rádio, a televisão, o cinema e os novos rumos para o país. Para o autor, o Brasil vivenciou um clima de esperança durante os anos de 1950. Este clima estava na movimentação política, voltada para o desenvolvimento do país, a superação de seus problemas sociais e de seu

atraso econômico e cultural. As posições de setores organizados da sociedade brasileira começavam a se renovar, buscando entender melhor o país (RODRIGUES, 1992, p.17).

O quadro 9 destaca os principais aspectos sobre o cenário do período sobre a Igreja, a Esquerda, os Nacionalistas, a CEPAL e a UNESCO, na visão de Rodrigues (1992).

QUADRO 9: O BRASIL DA DÉCADA DE 1950

A Igreja	A tradição conservadora da Igreja Católica no Brasil começou a ser rompida nesta época. Em 1950, a ACB (Ação Católica Brasileira) foi reorganizada e ganhou mais liberdade de ação. Agregando militantes jovens de um mesmo setor de atividade, a ACB coordenava a JEC (Juventude Estudantil Católica), a JOC (Juventude Operária Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica), todas defendendo posições políticas que tentavam conciliar com as questões de evangelização. No início dos anos 1960, membros da JUC, de posição mais extremada deram origem à AP (Ação Popular), que se intitulava um 'movimento de vanguarda' e, mais tarde, tornou-se o partido de esquerda católica, defendendo um socialismo humanista com o objetivo de conscientizar e organizar o povo (RODRIGUES, 1992, p.17-18). Paralelamente à reorganização da ACB, sob a liderança de D. Hélder Câmara, foi fundada em 1952 a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), cuja ação destacou-se na área rural, especialmente no Nordeste, e que, durante a década de 70 [1970], teria realce na organização das camadas populares. A CNBB criou também um sistema de educação radiofônica em cinco dioceses do Nordeste, experiência que propiciou a formação do MEB (Movimento de Educação de Base). Em 1960, a CNBB decidiu-se pelo apoio à reforma agrária (RODRIGUES, 1992, p.18).
A Esquerda	Embora existissem outras correntes, como a dos socialistas e dos trotskistas, a atuação da esquerda brasileira foi hegemonicamente conduzida pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro) (RODRIGUES, 1992, p.18-19). Refletindo o posicionamento mais agressivo que o movimento comunista internacional assumira diante da guerra fria, desde o final dos anos 1940, o PCB adotara uma retórica revolucionária que no início da década seguinte resultaria na proposta de formação de uma Frente Democrática de Libertação Nacional, objetivando o estabelecimento de um governo popular. Porém, ao mesmo tempo que se opunha a Vargas, o PCB aproximava-se cada vez mais da ala esquerda do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), com o qual, após unir forças em defesa da criação do monopólio estatal do petróleo em 1952, procurou negociar o estabelecimento de uma aliança eleitoral para apresentação de candidatos comuns nas eleições parlamentares de 1954 (RODRIGUES, 1992, p.19). A partir de então o PCB foi definindo um programa moderado que incluía a participação nas instituições políticas e a aliança com os setores 'progressistas' da burguesia e das Forças Armadas (RODRIGUES, 1992, p.19). Do ponto de vista dos comunistas, os entraves ao desenvolvimento brasileiro eram o imperialismo, em especial o norte-americano, e o latifúndio. Isso justificava a unificação dos setores sociais que não estavam vinculados a esses interesses e a formação de uma frente nacionalista e democrática, proposta em 1958, para a tomada do poder pela 'pressão pacífica das massas populares e de todas as correntes nacionalistas'. No plano internacional, acompanhando a distensão das relações entre Estados Unidos e União Soviética, o partido passou a defender a coexistência pacífica (RODRIGUES, 1992, p.19). Considerando que a revolução brasileira tinha um caráter anti-imperialista, anti-feudal, nacional e democrático, o partido passou a propor a formação de uma Frente Nacional Democrática e a tomada do poder pela via pacífica e eleitoral. Neste sentido pensava contar com os sindicatos, a Igreja, as Forças Armadas e entidades estudantis cujo crescente papel na vida brasileira considerava inegável. Nesta fase o PCB intensificou sua atuação junto aos trabalhadores rurais, além de continuar atuante no proletariado através dos sindicatos, entidades sobre as quais sempre exercera grande influência (RODRIGUES, 1992, p.19-20).

Os Nacionalistas	A corrente de pensamento de maior influência nos anos 1950 foi a nacionalista. A tese central dos nacionalistas apoiava-se na possibilidade de desenvolvimento independente do Brasil através da industrialização comandada pela burguesia e por capitais nacionais. Isto, no entanto, não significava uma aversão absoluta ao capital e tecnologia estrangeiros, aceitos na medida em que se submetessem ao controle nacional (RODRIGUES, 1992, p.20). No processo de industrialização, as elites dirigentes do País seriam substituídas por uma liderança burguesa nacional que atenderia aos interesses do povo brasileiro. Além disso, a industrialização, acreditavam os nacionalistas, daria condições para o desenvolvimento de uma cultura autenticamente nacional (RODRIGUES, 1992, p.20). A semelhança entre algumas propostas nacionalistas e do PCB favoreceu a aproximação deste último com a ala esquerda do PTB, ligada a João Goulart, ministro do trabalho de Vargas e vice-presidente da República no período Juscelino. Juntos, PCB e PTB atuaram em várias eleições e no movimento sindical, sob certos aspectos, reforçando a relação entre este e o Estado (RODRIGUES, 1992, p.20-21). O nacionalismo assume a característica de um projeto que daria à fração industrial da burguesia que, acreditava-se, não estava comprometida com o capital estrangeiro possibilidades de tornar-se o grupo dirigente do Estado, grupo esse que se responsabilizaria pelo desenvolvimento do capitalismo brasileiro (RODRIGUES, 1992, p.21). O desenvolvimento da ideologia nacionalista acabou por ser encampado pelo Estado. A sistematização de um projeto nacional para o Brasil se iniciara em 1952. Intelectuais e técnicos da administração pública influenciados pela Cepal (Comissão Econômica para a América Latina) e comprometidos com as propostas econômicas de Vargas formaram um grupo conhecido como 'Itatiaia' (RODRIGUES, 1992, p.21). Em 1953, o Grupo Itatiaia organizou-se formalmente em uma entidade de caráter privado o IBESP (Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política), (...). Dois anos depois, estes intelectuais decidiram trabalhar junto ao poder público e promoveram a formação do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), instituição cultural ligada ao Ministério da Educação e Cultura (RODRIGUES, 1992, p.21). O ISEB gozava de autonomia de opinião. Destinava-se ao estudo, ensino e divulgação das ciências sociais aplicadas à compreensão da realidade brasileira e à elaboração dos suportes teóricos para o desenvolvimento do capitalismo nacional (RODRIGUES, 1992, p.21). Com algumas variantes, relativas à posição nacionalista radical ou moderada dos estudiosos, as propostas baseavam-se no desenvolvimento industrial autônomo, apoiado politicamente por uma 'frente única' composta pela burguesia nacional, pelo proletariado, por grupos técnicos da administração e intelectuais, setores da sociedade interessados na superação do subdesenvolvimento e capazes de enfrentar os opositores da industrialização, isto é, a burguesia latifundiária mercantil e o imperialismo (RODRIGUES, 1992, p.22). A proposta de 'frente única', bem como a de 'frente nacional e democrática' dos comunistas, não considerava as diferenças internas da sociedade brasileira. Assim, o agrupar em uma mesma ação política segmentos sociais com interesses opostos acabou por amenizar o fato de que o projeto nacionalista interessava primordialmente à burguesia, tornando-o um projeto de interesse dos brasileiros em geral (RODRIGUES, 1992, p.22). Até 1964, quando o ISEB foi extinto pelos militares, o ISEB aderiu diretamente à ação política ao lado da Frente Parlamentar Nacionalista e do PCB. Neste período, a aliança entre o capital internacional e nacional, realizada no período Juscelino, obrigou ao redimensionamento da ideologia nacionalista. Neste processo, o ISEB acabou se tornando um instrumento da esquerda para a proteção da indústria nacional e de nacionalização das empresas estrangeiras (RODRIGUES, 1992, p.23). A outra corrente de pensamento que se desenvolveu no interior do Estado foi a ESG (Escola Superior de Guerra), fundada em 1949. Tendo como modelo a *War College* norte-americana, elaborou proposta próprias para o desenvolvimento brasileiro e foi responsável pela formação de uma elite militar, favorável ao alinhamento do Brasil ao bloco político comandado pelos Estados Unidos, cuja influência na vida pública foi crescente, especialmente a partir da metade dos anos 1950 (RODRIGUES, 1992, p.23) O pensamento da ESG propunha-se a analisar o Brasil sob o ponto de vista da geopolítica e da segurança nacional. Difundida através de cursos, seminários e publicações, esta análises

	influíram diretamente a formulação da Doutrina de Segurança Nacional, um dos pilares do regime militar instalado em 1964 (RODRIGUES, 1992, p.23).
CEPAL	A criação do CEPAL, em 1948, incentivou o nacionalismo bem como o planejamento econômico, elementos de um amplo debate sobre as condições de desenvolvimento da América Latina. A CEPAL, órgão regional da ONU, tinha por objetivo desenvolver estudos e formular orientações para a superação da dependência econômica. Suas análises baseavam-se no 'dualismo' (RODRIGUES, 1992, p.24). Segundo os cepalinos, a economia dos países subdesenvolvidos era dividida em dois setores, opostos por suas características: o rural, estagnado e atrasado, e o industrial, dinâmico e moderno. Para eles, a situação de desenvolvimento existente na América era fruto da dependência dos países periféricos ao centro do sistema capitalista, ou seja, enquanto formação social e econômica específica, o subdesenvolvimento se mantinha em conseqüência da subordinação aos países capitalistas desenvolvidos. A superação da dependência deveria sustentar-se na industrialização acompanhada de outras transformações na estrutura econômica, sendo a principal delas a reforma agrária (RODRIGUES, 1992, p.24). As propostas da CEPAL refletiram-se nos programas de governo, na formação de gerações de economistas, e influenciaram vários setores do pensamento brasileiro durante os anos 1950 e 1960. Da perspectiva dos comunistas, as análises da CEPAL reforçavam a justeza da luta antiimperialista. Para os nacionalistas as propostas cepalinas fundamentaram as convicções industrialistas e de intervenção do Estado na economia (RODRIGUES, 1992, p.24). Desde os anos 1930, quando se verificara um avanço significativo da indústria brasileira, através da 'substituição de importações', o Estado passara intervir na economia, regulando a acumulação de capital e investindo nos setores básicos com empresas próprias (RODRIGUES, 1992, p.24). A partir da década de 1950, como demonstram os projetos da Petrobrás e da Eletrobrás, elaborados pela Assessoria Econômica de Vargas, o Estado incorporou a preocupação de um grupo de políticos, empresários e militares nacionalistas como planejamento econômico (RODRIGUES, 1992, p.25). A utilização do pensamento tecnocrático era vista como forma de fortalecer o controle estatal sobre as decisões político-econômicas, sem o que seria inviável o desenvolvimento do capitalismo nacional (RODRIGUES, 1992, p.25).

Jânio da Silva Quadros foi o primeiro Chefe de Estado a tomar posse em Brasília, em 31 de março de 1961. Ele renunciou ao cargo sete meses depois e abriu uma grave crise política. Lançou em seu governo um programa antiinflacionário que previa a reforma do sistema cambial com a desvalorização da moeda e a redução de subsídios às importações para incentivar as exportações e equilibrar a balança de pagamentos. O plano foi aprovado pelo FMI e permitiu ao Governo renegociar a dívida externa, gerando um alto custo para a população. O Presidente chegou a anunciar a criação da Comissão Nacional de Planejamento e a preparação do Primeiro Plano Qüinqüenal, substituindo o Plano de Metas (BRASIL, 2003a, p.111-112).

Werebe (1994) comenta o governo do Presidente Jânio Quadros,

> O curto governo de Jânio Quadros, que sucedeu a Kubitschek, foi tumultuado, confuso, enfrentando dificuldades em virtude das transformações às vezes desordenadas que se operavam no país. Essas dificuldades adivinham, em parte, do fato de o presidente dirigir a nação de uma nova capital, longe dos centros principais de desenvolvimento e decisão. A classe política continuava a concentrar-se no Rio de Janeiro, fazendo a

> '*navette*' [em francês: serviço de transporte de ida e volta] para a nova capital, apenas para desempenhar as funções mínimas que seus cargos implicavam. (...) De certa forma, em seu governo aguçaram-se as condições que iriam favorecer o golpe militar, alguns anos depois (p.74-75).
> Sem conseguir implantar um plano governamental bem definido e desenvolver ações dentro de uma linha coerente, Quadros acabou por renunciar a seu mandato sem ter cumprido dois anos de governo. Seguiu-se um período bastante tumultuado, dentro do qual assumiu a presidência do país o vice-presidente João Goulart (p.75).

Sem uma base política de apoio, em de agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou à Presidência. Com seu Vice-Presidente João Goulart fora do país, uma grave crise política tomou o país. A Presidência então foi assumida pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli em 25 de agosto de 1961. A solução utilizada pelo Congresso foi a de instauração do regime parlamentarista, garantindo o mandato de João Goulart até 31 de janeiro de 1966.

Em novembro de 1961 foi aprovada durante o I Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores do Campo a Declaração de Belo Horizonte. Ela representou o primeiro documento com alcance nacional em defesa de uma proposta de realizar a reforma agrária no campo brasileiro. Acontecia uma progressiva conscientização de que a extensão da cidadania para o homem do campo não havia se concretizado. Estes direitos sociais, de maneira limitada a certos setores, apresentavam-se apenas para o trabalhador urbano. Com o apoio das Ligas Camponesas, originadas em 1955 e organizadas nos estados do Nordeste, este clima de conscientização tendeu para uma visão radicalizada. Este radicalismo pode ser percebido na fala do líder das ligas, Francisco Julião: "reforma agrária na lei ou na marra" (MONDAINI, 2009, p.46-47).

Em dezembro de 1962 foi criado o Grupo de Coordenação do Comércio com os Países Socialistas da Europa Oriental (COLESTE) e o decreto que estabeleceu medidas para a formação da Zona de Livre Comércio, instituída pela Associação Latino Americana de Livre Comércio (ALALC), organização nascida com o Tratado de Montevidéu em 1960. Em dezembro de 1962 chegou a divulgar o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, que tinha como principal objetivo conter a inflação e manter o crescimento da economia. Em janeiro de 1963 foi realizado um plebiscito que decidiu pela volta do Presidencialismo. João Goulart manteve uma política externa independente e reatou relações diplomáticas com a União Soviética (BRASIL, 2003a, p.122-123).

As pressões populares e a organização política dos trabalhadores em torno da ampliação dos direitos acabou por conduzir a burguesia ao estabelecimento Golpe Militar como forma de conter a mobilização social e reforçar o projeto de internacionalização da economia.

Durante os anos desse Governo, os pivôs dos conflitos da política econômica foram as tentativas de implementação do Plano Trienal, as reformas, os reajustes salariais e a estabilização da economia com base no controle da inflação. As pressões externas do Governo Americano e do FMI condicionaram os empréstimos externos à adoção de medidas restritivas ao crescimento do Brasil. A falência do Plano Trienal levou ao anúncio de mais um plano de estabilização e combate à inflação em outubro de 1963. O Banco do Brasil emitiu letras para a captação de recursos internos. A reforma fiscal realizada no período teve como objetivo deter a alta dos preços. Em 25 de março aconteceu a Revolta dos Marinheiros[36], um movimento marcado pela resistência à prisão por um grupo de marinheiros que comemoravam o aniversário da Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais, considerada ilegal pelo Governo. Tal evento acabou acirrando as tensões entre Governo e os setores Militares. Em 31 de março de 1964 o Presidente João Goulart, apesar de algumas tentativas de resistência, reconheceu a sua impossibilidade de oposição ao movimento militar. Este movimento o destituiu do cargo (BRASIL, 2003a, p.123-124).

A situação do Brasil durante este período foi caótica e o país enfrentou uma série de crises, inflação e trocas de presidentes. Surgiram alianças nas relações internacionais, mais destacadamente com os Estados Unidos e a utilização de empréstimos para financiar o desenvolvimento industrial do país. Aumentou a influência dos organismos internacionais na política nacional, destacando-se o papel exercido pelo FMI.

Naquele contexto conflituoso, a educação encaixava-se apenas como mais um problema, encontrando-se profundamente carente e em descompasso com as necessidades de industrialização do país. Ela passou a sofrer grandes demandas e necessidade urgente de expansão.

[36] A REVOLTA DOS MARINHEIROS. Mais detalhes podem ser consultados em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_revolta_dos_marinheiros. Acesso em: 01/08/2012.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL: OFERTA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR

A educação de adultos começou marcar sua posição na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Naquele momento, a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de industrialização e à crescente urbanização da população. O Governo Federal impulsionou a ampliação da educação elementar. Ele traçou diretrizes educacionais para todo o país e determinou responsabilidades para os Estados e Municípios. Esse movimento trouxe esforços no nível nacional de extensão do ensino elementar aos adultos (MARTINS *et al.,* 2008, p.1-2).

A educação nesse período encontrava-se bastante precária. Mesmo nas cidades dos Estados onde se promoveram reformas de ensino, sua qualidade era ruim e deficiente. Muitos alunos não permaneciam na escola, a repetência era muito elevada e os índices de evasão escolar muito altos, além de ser uma escola que não era para todos. Faltava um controle sobre o real desenvolvimento do ensino e fiscalização sobre o que de fato ocorria nas escolas existentes no período. Outro grave problema era o analfabetismo, considerado como um dos principais problemas a serem enfrentados e causa das dificuldades do crescimento do país.

As mudanças introduzidas nas relações de produção e a concentração cada vez maior da população em centros urbanos tornaram imprescindível o combate ao analfabetismo e de proporcionar um mínimo de qualificação para o trabalho ao maior número possível de pessoas.

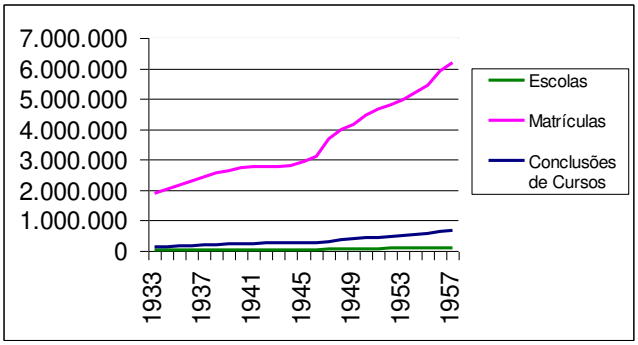
A Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas ao poder e marcou uma reformulação na sociedade e acabou tendo como conseqüência novas demandas educacionais. No entanto, o tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que vinha educando as elites. Não foi proposto um projeto novo, levando à impossibilidade de implantar uma escola, pelo menos, elementar, universal e gratuita. Esta situação marca e dispara todo um movimento de reformas e de leis que tentaram, de alguma forma, sanar o problema do atraso em que se encontrava a educação brasileira em relação aos países desenvolvidos.

Um recorte dos dados estatísticos do período de 1933 a 1957 sobre o número de escolas, matrículas e conclusões de cursos maternal, infantil, comum, supletivo e vocacional dão um

cenário desse esforço de resolver o atraso da educação brasileira. Os números são crescentes nesse período, conforme mostra a tabela 5 (IBGE, 2013b).

Tabela 5: Escolas, Matriculas e Conclusões nos Cursos Maternal, Infantil, Comum, Supletivo[37] e Vocacional[38] – 1933 a 1957.

Anos	Escolas	Matrículas	Conclusões de Cursos
1933	29.553	1.884.501	139.596
1934	30.733	2.032.429	148.493
1935	33.251	2.171.549	154.581
1936	35.561	2.299.022	172.514
1937	38.829	2.447.007	203.345
1938	39.649	2.568.858	218.983
1939	40.418	2.652.081	226.246
1940	41.670	2.733.128	240.383
1941	43.134	2.777.944	252.502
1942	43.752	2.774.012	268.332
1943	43.433	2.767.680	277.103
1944	42.977	2.819.447	276.487
1945	44.024	2.939.993	272.321
1946	46.315	3.110.163	286.702
1947	58.571	3.670.241	299.904
1948	66.885	3.998.176	385.101
1949	70.582	4.158.431	400.289
1950	77.625	4.447.025	427.340
1951	82.359	4.670.531	445.951
1952	84.659	4.792.388	483.510
1953	87.933	4.970.782	506.907
1954	93.641	5.224.535	536.285
1955	95.772	5.434.513	577.011
1956	104.246	5.925.854	630.699
1957	104.278	6.201.773	687.307



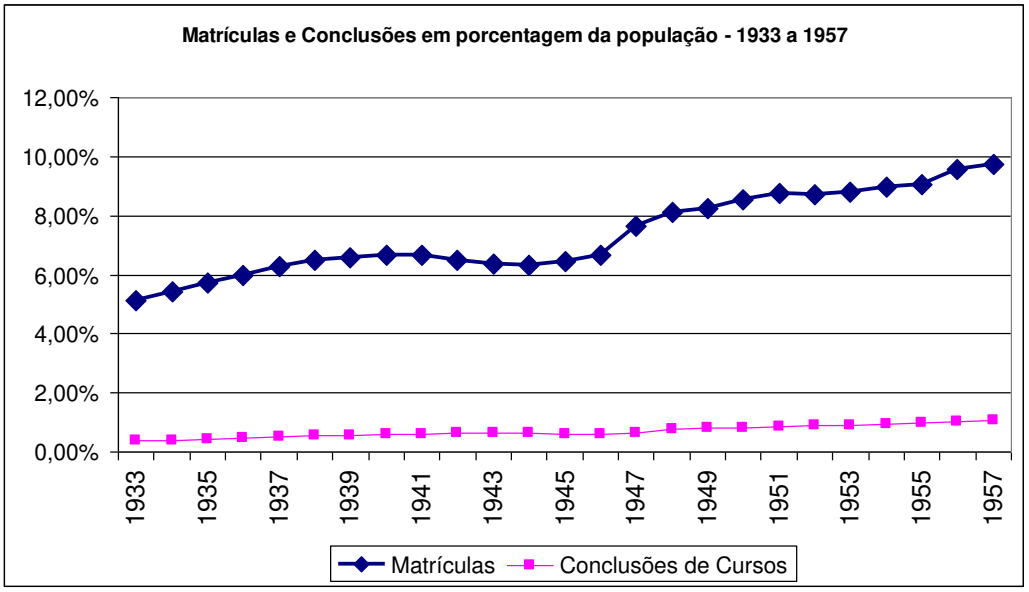
FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

[37] Para IBGE (2013c), o termo 'Supletivo' usado no período de 1933 a 1957 apresentados nas tabelas 5, 6 e 7 corresponde a uma variante do ensino fundamental do período, que era dividido em ensino fundamental comum e ensino fundamental supletivo. A partir de 1971, o termo 'Supletivo' corresponde a uma divisão do ensino primário geral.

[38] Menezes e Santos (2002) relatam: "O ensino vocacional é uma forma de ensino inspirada no modelo europeu dos chamados colégios vocacionais, que inclui aulas práticas em seus currículos escolares. A expressão 'ensino vocacional', no entanto, também tem sido utilizada com referência à educação profissional ou ao ensino técnico".

A figura 3 apresenta os números e a evolução da tabela 5, mas com uma abordagem de qual porcentagem da população está sendo atendida.

Figura 3: Matriculas e Conclusões nos Cursos Maternal, Infantil, Comum, Supletivo e Vocacional – 1933 a 1957 – em porcentagem da população.



FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

A tabela 6 apresenta as porcentagens da população do Brasil que concluiu os cursos Maternal, Infantil, Comum, Supletivo e Vocacional, entre os anos de 1933 e 1957. Ainda que as porcentagens sejam pequenas, inferiores a 2% da população, percebe-se a tendência de crescimento, passando de 0,38% a 1,08%.

Tabela 6: População e Concluintes de Cursos Maternal, Infantil, Comum, Supletivo e Vocacional – Brasil – 1933 a 1957

CURSOS MATERNAL, INFANTIL, COMUM, SUPLETIVO, VOCACIONAL				
Anos	**Matrículas**	**Concluintes**	**População**	**Porcentagem da População - concluintes**
1933	1.884.501	139.596	36.848.685	0,38%
1934	2.032.429	148.493	37.349.825	0,40%
1935	2.171.549	154.581	37.876.153	0,41%
1936	2.299.022	172.514	38.432.045	0,45%
1937	2.447.007	203.345	39.021.874	0,52%
1938	2.568.858	218.983	39.650.016	0,55%
1939	2.652.081	226.246	40.320.845	0,56%
1940	2.733.128	240.383	41.038.735	0,59%
1941	2.777.944	252.502	41.810.672	0,60%
1942	2.774.012	268.332	42.650.279	0,63%
1943	2.767.680	277.103	43.559.486	0,64%
1944	2.819.447	276.487	44.539.734	0,62%
1945	2.939.993	272.321	45.592.012	0,60%
1946	3.110.163	286.702	46.716.901	0,61%
1947	3.670.241	299.904	47.914.604	0,63%
1948	3.998.176	385.101	49.184.989	0,78%
1949	4.158.431	400.289	50.527.615	0,79%
1950	4.447.025	427.340	51.941.767	0,82%
1951	4.670.531	445.951	53.426.485	0,83%
1952	4.792.388	483.510	54.980.590	0,88%
1953	4.970.782	506.907	56.602.714	0,90%
1954	5.224.535	536.285	58.291.319	0,92%
1955	5.434.513	577.011	60.044.720	0,96%
1956	5.925.854	630.699	61.861.108	1,02%
1957	6.201.773	687.307	63.738.568	1,08%

FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Detalhando os dados para o curso supletivo, percebe-se que a porcentagem da população concluinte se mantém entre 0,02% e 0,03 % entre os anos de 1933 e 1948. Após este período, aparece uma tendência de crescimento nessa relação, chegando a 0,16% em 1952. Entre o ano de 1946 e de 1947 ocorreu um salto de crescimento de matrículas, passando de aproximadamente 120 mil para 500 mil matrículas. Entre os anos de 1947 e 1948 ocorreu um aumento das conclusões de curso, aumentando quase 5 vezes. Estas situações podem ser vistas na tabela 7.

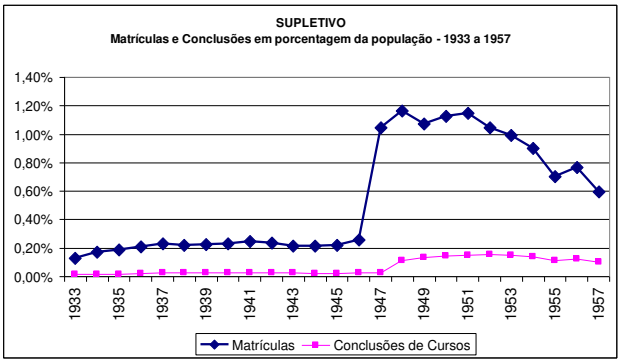
Tabela 7: População e Concluintes do Curso Supletivo – Brasil – 1933 a 1957

CURSO SUPLETIVO				
Anos	**Matrículas**	**Concluintes**	**População**	**Porcentagem Pop. concluintes**
1933	47.907	5.639	36.848.685	0,02%
1934	64.199	6.773	37.349.825	0,02%
1935	70.106	5.841	37.876.153	0,02%
1936	81.130	8.032	38.432.045	0,02%
1937	89.916	9.794	39.021.874	0,03%
1938	86.484	9.591	39.650.016	0,02%
1939	91.463	10.043	40.320.845	0,02%
1940	95.281	10.439	41.038.735	0,03%
1941	103.116	11.819	41.810.672	0,03%
1942	101.664	12.447	42.650.279	0,03%
1943	94.291	10.992	43.559.486	0,03%
1944	95.119	10.318	44.539.734	0,02%
1945	101.049	10.715	45.592.012	0,02%
1946	**119.979**	12.263	46.716.901	0,03%
1947	**500.998**	**11.770**	**47.914.604**	**0,02%**
1948	572.144	**55.945**	**49.184.989**	**0,11%**
1949	543.142	67.448	50.527.615	0,13%
1950	584.827	75.064	51.941.767	0,14%
1951	612.431	80.295	53.426.485	0,15%
1952	574.237	85.856	54.980.590	0,16%
1953	562.191	85.348	56.602.714	0,15%
1954	525.223	80.429	58.291.319	0,14%
1955	422.724	69.234	60.044.720	0,12%
1956	472.937	77.461	61.861.108	0,13%
1957	378.050	65.258	63.738.568	0,10%

FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/ educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Na figura 4 fica evidente este salto entre os anos de 1946 e 1948.

Figura 4: Matriculas e Conclusões no Curso Supletivo – 1933 a 1957 – em porcentagem da população.

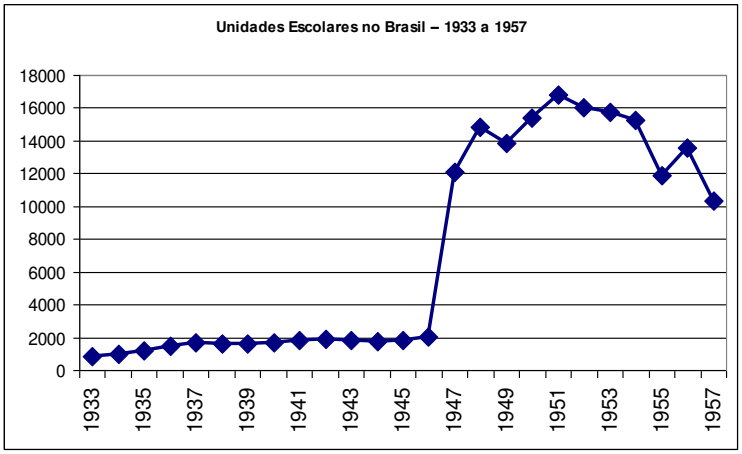


FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/ educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Analisando as estatísticas do IBGE (IBGE, 2013b) no período entre os anos de 1933 e 1957 relativa ao número de escolas, percebe-se um aumento expressivo de unidades de escolares de supletivo na passagem de 1946 para 1947, conforme a tabela 8.

Tabela 8: Unidades Escolares no Brasil – 1933 a 1957

ANO	UNIDADES ESCOLARES											
	Pré-primário				Fundamental				Complementar (pré-vocacional e vocacional)		Total	
	Maternal		Infantil		Comum		Supletivo					
		CRESCIMENTO		CRESCIMENTO		CRESCIMENTO		CRESCIMENTO		CRESCIMENTO		CRESCIMENTO
1933	24	—	397	—	27.770	—	831	—	531	—	29.553	—
1934	28	*16,7%*	455	*14,6 %*	28.619	*3,1%*	1.008	*21,3%*	623	*17,3%*	30.733	*4,0%*
1935	20	*-28,6%*	506	*11,2%*	30.785	*7,6%*	1.168	*15,9%*	772	*23,9%*	33.251	*8,2%*
1936	22	*10,0%*	653	*29,1%*	32.481	*5,5%*	1.449	*24,1%*	956	*23,8%*	35.561	*6,9%*
1937	23	*4,5%*	762	*16,7%*	35.247	*8,5%*	1.666	*15,0%*	1.131	*18,3%*	38.829	*9,2%*
1938	21	*-8,7%*	877	*15,1%*	35.908	*1,9%*	1.635	*-1,9%*	1.208	*6,8%*	39.649	*2,1%*
1939	18	*-14,3%*	875	*-0,2%*	36.492	*1,6%*	1.648	*0,8%*	1.385	*14,7%*	40.418	*1,9%*
1940	22	*22,2%*	961	*9,8%*	37.476	*2,7%*	1.696	*2,9%*	1.515	*9,4%*	41.670	*3,1%*
1941	18	*-18,2%*	980	*2,0%*	38.679	*3,2%*	1.846	*8,8%*	1.611	*6,3%*	43.134	*3,5%*
1942	20	*11,1%*	978	*-0,2%*	39.142	*1,2%*	1.867	*1,1%*	1.745	*8,3%*	43.752	*1,4%*
1943	21	*5,0%*	993	*1,5%*	38.842	*-0,8%*	1.809	*-3,1%*	1.768	*1,3%*	43.433	*-0,7%*
1944	24	*14,3%*	1.019	*2,6%*	38.373	*-1,2%*	1.777	*-1,8%*	1.784	*0,9%*	42.977	*-1,0%*
1945	21	*-12,5%*	1.073	*5,3%*	39.331	*2,5%*	1.810	*1,9%*	1.789	*0,3%*	44.024	*2,4%*
1946	24	*14,3%*	1.096	*2,1%*	41.366	*5,2%*	**2.046**	***13,0%***	1.783	*-0,3%*	46.315	*5,2%*
1947	27	*12,5%*	1.117	*1,9%*	43.405	*4,9%*	**12.084**	***490,6%***	1.938	*8,7%*	58.571	*26,5%*
1948	30	*11,1%*	1.187	*6,3%*	48.492	*11,7%*	14.849	*22,9%*	2.327	*20,1%*	66.885	*14,2%*
1949	35	*16,7%*	1.312	*10,5%*	52.606	*8,5%*	13.880	*-6,5%*	2.749	*18,1%*	70.582	*5,5%*
1950	31	*-11,4%*	1.575	*20,0%*	57.673	*9,6%*	15.384	*10,8%*	2.962	*7,7%*	77.625	*10,0%*
1951	52	*67,7%*	1.789	*13,6%*	60.520	*4,9%*	16.827	*9,4%*	3.171	*7,1%*	82.359	*6,1 %*
1952	50	*-3,8%*	1.904	*6,4%*	63.224	*4,5%*	16.021	*-4,8%*	3.460	*9,1%*	84.659	*2,8%*
1953	46	*-8,0%*	2.024	*6,3%*	66.531	*5,2%*	15.737	*-1,8%*	3.595	*3,9%*	87.933	*3,9%*
1954	—	—	2.359	*16,6%*	72.374	*8,8%*	15.257	*-3,1%*	3.651	*1,6%*	93.641	*6,5%*
1955	—	—	2.770	*17,4%*	76.993	*6,4%*	11.892	*-22,1%*	4.117	*12,8%*	95.772	*2,3%*
1956	—	—	3.019	*9,0%*	82.950	*7,7%*	13.592	*14,3%*	4.685	*13,8%*	104.246	*8,8%*
1957	—	—	3.186	*5,5%*	85.720	*3,3%*	10.364	*-23,7%*	5.008	*6,9%*	104.278	*0,0%*



FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 1 0/01/2013.

Percebe-se um aumento de praticamente 6 vezes do número de escolas de supletivo, passando de 2.000 para mais de 12.000. Os demais tipos de ensino apresentam variações mais modestas. Este aumento coincide com o início dos movimentos que começam a enxergar o analfabetismo com menos preconceito e com uma nova visão da educação de adultos.

Em outro recorte com os dados do IBGE no período de 1940 a 1952 (IBGE, 2013b), com um enfoque nas categorias de ensino agrícola, industrial e comercial, pode-se notar que ocorrem expressivos aumentos nos números de escolas, docentes, matrículas e conclusões entre os anos de 1940 e 1949. Posteriormente, na média, tais números se estabilizam, conforme a tabela 9.

Tabela 9: Escolas, corpo docente, matrículas e conclusões das categorias do ensino – 1940 a 1952

ENSINO EM GERAL 1940 - 1952											
ANOS	RESULTADOS										
	Total	Segundo as categorias do ensino									
		Primário (1)	Secundário	Doméstico (2)	Agrícola (2)	Industrial	Comercial	Artístico	Pedagógico	Superior	Outros ensinos
UNIDADES ESCOLARES											
1940	46.583	41.670	821	825	—	159	616	610	381	258	1.243
1949	80.061	70.582	1.789	—	123	2.104	879	1.058	745	382	2.399
1950	88.684	78.340	2.072	—	139	2.359	874	1.228	768	437	2.467
1951	94.598	83.870	2.191	—	122	605	797	912	858	398	4.845
1952 (3)	95.099	84.254	2.265		113	539	784	973	959	442	4.770
CORPO DOCENTE											
1940	115.836	80.920	12.026	2.380	—	1.438	4.663	1.520	3.697	3.922	5.270
1949	198.889	129.939	25.053	—	1.295	8.430	8.690	2.919	6.859	5.610	10.094
1950	213.500	138.463	23.610	—	1.335	9.333	8.953	3.297	6.973	7.097	9.439
1951	225.522	146.490	30.645	—	1.258	6.760	8.806	2.870	8.085	6.816	13.792
1952 (3)	230.775	149.302	32.238	—	1.159	6.407	8.619	3.051	8.574	7.309	14.116
MATRÍCULA GERAL											
1940	3.732.878	3.302.857	170.057	43.085	—	16.978	52.454	12.251	25.151	20.017	90.028
1949	5.828.647	4.926.066	365.851	—	10.963	99.054	88.082	28.179	36.741	37.584	236.127
1950	6.153.759	5.175.887	406.920	—	11.239	109.904	85.905	31.468	40.415	44.097	247.924
1951	6.474.416	5.430.308	438.674	—	9.775	34.835	85.317	25.802	48.025	45.803	355.877
1952 (3)	6.742.379	5.651.564	460.210	—	8.587	31.034	87.570	26.860	53.054	48.266	375.234
CONCLUSÕES DE CURSO											
1940	322.355	240.383	19.828	11.304	—	1.992	10.517	2.873	8.589	4.223	22.646
1949	593.067	400.289	52.991	—	1.684	24.359	17.721	5.622	14.395	6.262	69.744
1950	686.414	472.611	60.048	—	1.685	27.459	18.649	6.161	15.680	7.120	77.001
1951	700.637	470.360	62.560	—	1.758	4.643	15.647	5.264	16.972	7.351	116.082
1952 (3)	744.506	501.879	63.094	—	1.567	4.232	15.189	5.419	18.979	8.185	120.962

NOTAS

I — A partir de 1946 as estatísticas referentes ao ensino não primário deixarem de incluir em suas apresentações os resultados correspondentes ao ensino militar, o qual, até 1945, figurava em "outros ensinos".

II — A sensível alteração que se observa em 1951, nas categorias dos ensinos "industrial", "comercial", "artístico", "superior" e "outros ensinos", decorre da mudança de critério na classificação de alguns cursos.

III — Os ramos didáticos compreendidos na discriminação "segundo as categorias do ensino" abrangem genèricamente as diversas modalidades ocorrentes e têm a seguinte compreensão:

*— **Ensino primário**, — o ensino pré-primário (maternal e infantil), o ensino primário fundamental (comum e supletivo) e o ensino primário complementar.*
*— **Ensino secundário**, — o ensino secundário (ginasial e colegial).*
*— **Ensino doméstico** — todos os cursos de ensino comum de artes domésticas nos graus elementar ou médio.*
*— **Ensino agrícola**, — todos os cursos de ensino comum agrícola nos graus elementar, médio ou superior.*
*— **Ensino industrial**, — tôdas as modalidades do ensino comum industrial nos graus elementar ou médio.*
*— **Ensino comercial**, — as diversas modalidades do ensino comercial comum nos graus elementar, médio e superior; o grau elementar foi excluído a partir de 1951, em virtude da mudança de critério na classificação de alguns cursos.*
*— **Ensino artístico**, — todos os cursos de ensino comum artístico (plástico, musical, coreográfico ou dramático) nos graus elementar, médio ou superior.*
*— **Ensino pedagógico**, — todos os cursos de ensino comum para formação, aperfeiçoamento ou especialização de profêssores nos graus elementar, médio ou superior. O ensino pedagógico de grau elementar foi extinto em 1950. pedagógico e agrícola.*
*— **Outros ensinos**, — todos os cursos de ensino comum e supletivo não compreendidos nas demais categorias, bem como a totalidade dos cursos de ensino emendativo.*
(1) Dados provisórios de 1950 em diante.
(2) Em virtude da relevância dada ao ensino agrícola, pela Lei Orgânica que criou e reorganizou os seus cursos, passou o mesmo a constituir uma categoria à parte, desaparecendo a categoria de ensino doméstico, cujos resultados, a partir de 1947, estão incluídos em "outros ensinos", onde era computado anteriormente o ensino agrícola.
(3) Dados provisórios.

FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1960. Rio de Janeiro: IBGE, v. 21, 1960. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

A LEGISLAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A educação de adultos sempre esteve atrelada ao problema do analfabetismo e considerada uma ferramenta para sua erradicação. Com o passar do tempo, a interpretação do conceito de educação de adultos foi sofrendo modificações e interpretações diferentes, sendo fortemente influenciada por documentos internacionais, tais como a Declaração dos Direitos Humanos e a I Conferência Internacional de Educação de Adultos. Outras influências foram manifestadas através das campanhas, fóruns e eventos que se dedicavam à luta pelo direito à educação para todos e àqueles que se encontravam à margem do processo de escolarização.

Muitas mudanças de rumo foram tomadas durante um período de grande instabilidade internacional e nacional. A cada novo Governo, uma nova Constituição e uma nova linha de pensamento surgiam, sendo 3 constituições em um período de 12 anos (1934 a 1946).

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1934

Segundo Mondaini (2009), a Constituição Federal de 1934 foi sancionada em 16 de julho de 1934. A terceira Constituição foi decorrência de dois processos revolucionários ocorridos no país no início dos anos de 1930: a Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932. Em termos políticos e ideológicos, ambos os eventos foram conduzidos sob a orientação de ideais liberais que buscavam o aprimoramento da justiça e da representação eleitoral através da constitucionalização da ordem política. Em novembro de 1933 foi instalada a segunda Assembléia Nacional Constituinte do período republicano, composta pelos representantes eleitos por cada um dos estados da federação e por representantes das associações profissionais. Receberam um anteprojeto de Constituição elaborado por uma comissão denominada "Comissão do Itamaraty", sob a presidência do Ministro Afrânio de Mello Franco. Dos direitos conquistados pelo texto legal de 1934 (presente no anteprojeto de 1933), destaca-se o direito de voto aos "brasileiros de qualquer sexo". A igualdade jurídico-formal passava a fazer presente no campo eleitoral, tornando cidadãos tanto os homens quanto as mulheres. No entanto, tais direitos foram eliminados pelo Golpe de Estado que introduziu a ditadura do Estado Novo em 1937. Os princípios liberais que embasaram a Constituição de 1934 só vigoraram durante três anos (p.22).

A Constituição de 1934 estabeleceu em seu artigo 5º ser competência da União a de traçar as diretrizes da educação nacional. Propôs a educação rural, estimular a educação eugênica e trouxe um capítulo totalmente voltado para tratar da Educação e Cultura (Capítulo II). Esta Constituição em seu artigo 149 considerou ser "a educação um direito de todos", que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Para tanto, estabelecia em seu artigo 150 que competia à União fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo todos os graus, além de coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território nacional. O Plano Nacional de Educação obedeceria às seguintes normas: 'a) ensino primário integral e gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos, tendência à gratuidade do ensino, liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual, entre outras normas'. Segundo o artigo 151, travava-se de competência dos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter seus sistemas educacionais nos respectivos territórios. Para tanto, observa-se que a grande expectativa para mudanças na educação brasileira encontrava suas possibilidades na

elaboração de um Plano Nacional de Educação que responderia as demandas da sociedade. A carta também definia um mínimo de investimentos que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios aplicariam em educação.

Werebe (1994) comenta a Constituição de 1934 e seus impactos no Brasil,

> A Constituição de 1934 refletiu, em parte, algumas reivindicações educacionais dos anos 20 [1920] e início da década de 30 [1930]. A Carta de 34 procurou assegurar o estabelecimento de um plano nacional de educação: as diretrizes ficaram a cargo do governo federal, cabendo aos estados a organização e a manutenção de seus sistemas de ensino. Fixou também os recursos mínimos que a União deveria consignar ao ensino (10% de seus impostos), bem como os estados e municípios (20% de seus impostos). No tocante às lutas entre conservadores e renovadores, encontrou uma solução de compromisso, mantendo de um lado a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e, de outro, restabelecendo o ensino religioso nas escolas públicas (de freqüência facultativa) (...) (p.53-54).

Até então, as Constituições Brasileiras não haviam tratado da questão da educação de adultos ou da alfabetização dos mesmos. Uma das causas pode ser atribuída ao princípio federativo pelo qual cada Estado organizava o seu ensino fundamental ao seu modo e à União cabia agir de maneira supletiva, somente atendendo às deficiências locais. A Constituição de 1934 chegou a propor o tratamento da educação para adultos, mas acabou não gerando mudanças neste campo, pois foi logo substituída pela Constituição de 1937. A organização do ensino de adultos ficou sob responsabilidade do Estado. Para Ricco (1979, p.43-44), a Constituição de 1934 deu competência ao Conselho Nacional de Educação para elaborar um Plano Nacional de Educação. Ele acabou por não ser discutido pelo Congresso por causa de transformações políticas, oriundas da implantação do Estado Novo. Esse plano estabelecia o ensino supletivo para alunos adultos e adolescentes analfabetos e também para os já alfabetizados que desejassem uma instrução profissional. Os indígenas também estavam incluídos nessa proposta de Ensino Supletivo. Além da oferta da Educação Geral, cogitava-se também a oferta de uma formação profissional. Para tanto, seriam criadas condições, tais como, a distribuição de material, a participação dos sindicatos no processo educacional, a participação das empresas com mais de 10 funcionários analfabetos e seriam declarados de utilidade pública os estabelecimentos particulares que ministrassem ensino supletivo. O plano acabou não sendo em vão, pois muitas de suas orientações acabariam por se concretizar posteriormente.

Observa-se que a educação de adultos no Brasil não tem uma origem diretamente relacionada com a Constituição de 1934, embora tenha sido a primeira Constituição que levantou

esta preocupação com a educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000b) comentam sobre essa influência,

> Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção
> e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (p.111).
> Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (p.111).

Apesar da impossibilidade de se implementar um projeto educacional que desse conta do país como um todo e não tenha representado um avanço em matéria de alternativas para a educação brasileira, principalmente devido a sua brevidade, a Constituição de 1934 abriu o debate para discutir a educação como um direito de todos e, dessa forma, uma obrigação do governo em proporcioná-la. Além de propor estratégias de ação, a Constituição de 1934 mostrou sua grande relevância no campo da educação com a necessidade de um plano nacional. Tais estratégias envolveram a fixação do Plano Nacional de Educação e a elaboração de uma proposta de educação gratuita para todos que dela necessitassem.

Sintetizando, a Constituição de 1934 foi conciliadora nos aspectos educacionais na medida em que encaminhou uma política de educação e propôs o Plano Nacional de Educação. Ele deveria normatizar o ensino e definir as responsabilidades entre os poderes. Pode-se observar que vários temas legitimados naquele período foram foco dos debates dos educadores progressistas. Entre tais temas estão a Educação como direito de todos, o ensino primário extensivo aos adultos gratuito e obrigatório, a atenção ao financiamento para a educação, entre outros.

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1937

Em 1937 teve início o Estado Novo. Este período foi fortemente marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e antidemocrático e se estendeu até 1945. Em matéria de educação, o período foi marcado por diferentes fases que, na prática, refletiam na esfera educativa as transformações que já vinham ocorrendo no regime político. Paiva (1973) resume este período,

> No primeiro momento revolucionário ao assumir o governo provisório, Vargas incluiu em seu programa de "reconstrução nacional" a "difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo para isso um sistema de estímulos e colaboração direta com os Estados", conforme os termos da plataforma da Aliança Liberal. Com efeito, o governo tomou a iniciativa da construção dos liceus industriais nos Estados, reforma do ensino comercial e industrial (p. 113-114).

A situação da educação no país era precária e mesmo nas cidades dos Estados onde se promoveram reforma de ensino não se conseguia desenvolver um trabalho com qualidade. Uma boa parte dos alunos que iniciavam na escola não permanecia na mesma por mais de dois anos, o número de repetentes era alto e, conseqüentemente, elevada a evasão escolar. A situação das escolas era assustadora, na medida em que não se conseguia fiscalizar e controlar as escolas existentes. E isto ocorria nos sistemas paulista e carioca, onde existia algum investimento mais intenso em educação, diferente da situação dos demais estados onde a situação era ainda mais grave (PAIVA, 1973, p.116).

Com a modificação do regime político do país ocasionada pelo Golpe de Estado de 1937, ocorreu a promulgação de uma nova Constituição. A Constituição de 1937 não teve o mesmo vigor que sua anterior no quesito educação. Representou em alguns pontos um retrocesso na garantia de oportunidade para se implementar uma escola pública para todos e gratuita. Avanços tais como considerar a educação dever do Estado não receberam o mesmo destaque na Constituição de 1937. Levando em conta o contexto político do Estado Novo, a Constituição de 1937 não trouxe grandes perspectivas para a educação. As lutas ideológicas em prol da solução dos problemas educacionais não avançaram e foram abandonadas ou esquecidas.

Na Constituição do Estado Novo, promulgada em novembro de 1937, ainda não aparecia a expressão 'diretrizes e bases'. No entanto, os dois termos se fizeram presentes isoladamente no Art. 15, Inciso IX. Ele definia como competência privativa da União fixar as bases e determinar

os quadros da educação nacional tratando as diretrizes a que deveria obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude (FAUSTO, 1997).

Com relação à Educação de Adultos, a situação não foi diferente e os mínimos ganhos adquiridos foram esvaziados rapidamente. A Constituição de 1934 propunha a oferta de um ensino primário obrigatório que deveria ser tanto para crianças como também para adultos. Ao ser substituída pela Constituição de 1937, essa proposta de educação não se concretizou e a oferta para os adultos ficou para cada Estado decidir o que fazer. Era oferecida onde e quando houvesse necessidade e condições de realizá-lo. A Constituição de 1937 foi um documento produzido por tecnocratas. Era centralizadora e, embora mantivesse a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, acabou dando ênfase ao ensino pré-vocacional e profissional para as classes mais pobres. Fortalecia desse modo a concepção de que a educação das classes populares devia servir para atender ao sistema produtivo e ser dependente do mesmo.

Haddad e Di Pierro (2000b) relatam sobre a criação do INEP e o acesso à educação,

> Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (p.110-111).
> Ao mesmo tempo, fatos transcorridos no âmbito das relações internacionais ampliaram as dimensões desse movimento em prol de uma educação de jovens e adultos. Criada em novembro de 1945, logo após a 2a Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas” (p.111).

A partir de 1942 ocorreu o início de uma série de reformas em certos ramos do ensino. Essas reformas foram parciais e nem todas realizadas durante o Estado Novo. Foram decretadas reformas denominadas Reformas Capanemas. Iniciadas em 1942 pelo Ministro Gustavo Capanema, elas tornaram-se as Leis Orgânicas do Ensino. Estas reformas tentaram normatizar o sistema educacional, dando estruturas próprias ao Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola existentes naquele momento. Tratou-se de uma Reforma abrangente, centralizadora e que buscou ser altamente organizativa. No quadro 10 estão retratadas estas reformas.

QUADRO 10: LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO

Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário O Decreto-lei em seu Capítulo III do Título II versava sobre o Curso Primário Supletivo, para adolescentes e adultos. Outros artigos desse Decreto-lei também abordavam o ensino supletivo, merecendo destaque o Artigo Quarto – 'O ensino supletivo terá um só curso, o supletivo'; o Artigo 11 – 'O ensino primário supletivo atenderá (...) ao melhor ajustamento social de adolescentes e adultos' e o Artigo 19 – 'São admitidos à matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos, que necessitem de seu ensino' (RICCO, 1979,p.46).
Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
Decreto-lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Decreto-lei 9.613, de 20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Entre tais leis destaca-se o Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que se refere à Lei Orgânica do Ensino Primário, sendo esta a real porta de entrada no sistema educacional. Os obstáculos presentes tiveram um impacto negativo no processo de escolarização. Em sua maioria, causados pela ausência de atenção do Governo e falta de diretrizes traçadas para este nível de ensino. Porém, isto não significou um total abandono do ensino primário pelo poder público, uma vez que a escola primária estava sob a responsabilidade dos Estados. O problema residia em que cada Estado ofertava sua escola primária à sua maneira e de acordo com sua realidade local. Várias reformas atingiram a escola primária desde 1920, mas eram isoladas e acabaram por enfatizar ainda mais as diferenças regionais em matéria de educação (ROMANELLI, 2008, p.160).

A estrutura para o ensino primário propunha duas categorias: um ensino primário fundamental, subdividido em primário elementar e primário complementar, de duração de 4 anos e destinado a crianças de 7 a 12 anos; um ensino primário supletivo com duração de 2 anos e destinado à educação de adolescentes e adultos que não tiveram acesso na idade adequada a esse nível, conforme os Artigos 2º, 3º e 4º do Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. A organização do ensino supletivo começou a funcionar em 1947 e contribuiu efetivamente no combate ao analfabetismo, já caracterizado como grave problema do país. Outro ponto

fundamental para a efetividade dessas ações foi a atenção dada aos recursos para o ensino primário, estipulando a contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o Fundo Nacional do Ensino Primário e as normas de redistribuição dos mesmos pela União (ROMANELLI, 2008, p.160-161).

Destaque para a necessidade de alfabetização de alunos adultos, uma vez que o número de analfabetos era elevado e a necessidade de implementar ações voltadas para a alfabetização de adultos ganhou um impulso nesse período. Galvão e Soares (2006) detalham o cenário a partir da implementação da Lei Orgânica do Ensino Primário,

> A Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, já prevê o ensino supletivo, mas é em 1947 que o governo brasileiro lança, pela 1ª vez, uma campanha de âmbito nacional visando alfabetizar a população. Os altos índices de analfabetismo – que chegavam a mais da metade da população com 15 anos ou mais (56%), o restabelecimento de eleições diretas e pressão internacional, podem ser vistos como alguns fatores que contribuíram para a realização da Campanha. Foram criadas, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do País. Além disso, a Campanha teve o mérito de criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos. Houve também a produção de vários tipos de materiais pedagógicos, como cartilhas, livros de leitura e folhetos diversos sobre noções elementares de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos (...) (p.41-42).
>
> A alfabetização inicial estava prevista para ocorrer em três meses. Após essa etapa, o primário seria feito em dois períodos de sete meses e, posteriormente, o adulto poderia fazer cursos voltados para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. A Campanha fez vários apelos ao engajamento de voluntários para erradicar o 'mal do analfabetismo' do País. O aspecto redentor, missionário e assistencialista da alfabetização de adultos aqui permanece (p.42).

A implementação de um Decreto-lei por si só não teve o poder de mudar todo um cenário e uma trajetória histórica de inúmeras deficiências, desigualdades e exclusões. Apesar de seus termos legais propondo a possibilidade de formas para um ensino que contemplasse os diferentes públicos que o demandavam, na prática não se conseguiu implementar de acordo com o que se tinha previsto.

Galvão e Soares (2006) retratam as dificuldades em implementar ações voltadas para a alfabetização de adultos. Entre elas estão a falta de experiência em alfabetização de adultos, a falta de estudos sobre o tema e o próprio preconceito em relação ao adulto analfabeto e suas necessidades,

> Além disso, como não havia uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos que desse suporte às ações governamentais, o discurso em torno da Campanha [Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos de 1947 a 1963], os argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças. O analfabeto continuava a ser considerado incapaz e marginal, e era, ele próprio, comparado a uma criança. (...) Podemos supor, assim, que para uma ação 'fácil', 'simples', e 'rápida', o material poderia ser usado de qualquer forma, com qualquer alfabetizador, ganhando qualquer coisa. Vê-se, dessa maneira, que a primeira Campanha Nacional de Alfabetização se assentou sobre alicerces de bases fracas para sustentar um projeto nacional que alfabetizasse a população: foi uma ação emergencial que continuava a propor a erradicação do analfabetismo, visto como um mal em si mesmo, a curto prazo (p.42-43).

Pode-se inferir que a proposta de legislação de ensino se encontrava muito distante da realidade e, por esse motivo, sua inadequação acabou por adaptá-la à realidade e, dessa forma, o ensino primário acabou por se resumir, na prática, a uma oferta de ensino elementar. Não havia maneira de se implementar a legislação devido à falta de condições de funcionamento do ensino complementar e, conseqüentemente, de expansão da demanda social que já se demonstrava muito maior que a oferta (ROMANELLI, 2008, p.163).

As reformas acabaram, de fato, por intensificar a dualidade do sistema educacional da época. As camadas médias e superiores procuravam, sobretudo, o ensino secundário e superior. Já as camadas populares passaram a procurar as escolas primárias e profissionais. Após a promulgação das Leis Orgânicas, o ensino profissional passou a ofertar cursos de formação com duração semelhante à do ensino secundário e cursos de aprendizagem, visando o preparo rápido, além da oferta de cursos de especialização e aperfeiçoamento.

A população que procurara as escolas de aprendizagem tinha urgência em preparar-se para o exercício de um ofício e não dispunha de recursos financeiros para permanecer na escola pelo tempo necessário. Considerando a população pré-adolescente que buscava as escolas de aprendizagem, nota-se a necessidade de começar a trabalhar muito cedo e a impossibilidade de freqüentar a escola do sistema oficial. Os adolescentes e jovens estavam em uma categoria que procurava o preparo profissional, uma vez que já se encontravam empregados e estavam fora do sistema oficial escolar. Este grupo exigia qualificação para o trabalho em busca de melhor remuneração.

Durante o Estado Novo (1937-1945) surgiram algumas medidas para atender a educação de adultos. Foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com recursos para o atendimento ao Ensino Supletivo de Adolescentes e Adultos. Ocorreu a ampliação da oferta de cursos em alguns Estados para esse segmento da população. Houve uma preocupação com a melhoria da

escolarização, mas com o objetivo de favorecer o suprimento de mão-de-obra nos postos de trabalho da indústria e do comércio, setores que estavam em expansão. Essa medida acabou privilegiando o jovem e o adulto que estavam fora do sistema educacional.

A tabela 10 apresenta a evolução da demanda de pessoas para o setor industrial no período.

Tabela 10: Pessoas na Indústria

Ano	Pessoas
1939	851.755
1949	1.346.423
1959	1.799.376

Fonte: (IBGE, 2012). Pessoal ocupado na indústria, nas datas do censo industrial - Indústria Geral. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=IND04001&sv=29&t=pessoal-ocupado-na-industria-nas-datas-do-censo-industrial-industria-geral. Acesso em: 01/08/2012.

Naquele período existia uma pressão dos setores produtivos pela definição de políticas educacionais voltadas para a formação de mão-de-obra. Assim foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)[39] em 1942 e, mais tarde, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)[40], o Serviço Social do Comércio (SESC)[41] e o Serviço Social da Indústria (SESI)[42] em 1946. Eles foram responsáveis por atender aos jovens e adultos com baixa escolaridade. Eram atendidos em cursos rápidos e direcionados a uma ocupação.

As escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que gerava um grande atrativo para as populações pobres. As escolas de aprendizagem

[39] O SENAI é uma organização de caráter privado mantida pela Indústria. Surgiu em 1942 e, inicialmente, seu objetivo foi a preparação de pessoal de nível médio, operários qualificados e aprendizes, atuando no local de trabalho das empresas (BRASIL, 1973, sp.).

[40] O SENAC foi criado em 1946 e mantido pela Confederação Nacional do Comércio, sendo uma organização de caráter privado tinha como objetivo o preparo de mão-de-obra qualificada para o setor de serviços. (...) mantinha ensino próprio e atuava também em cooperação com outros órgãos, proporcionando, inclusive, bolsas de estudo. Seus programas tinham como fim atender às necessidades da classe empresarial da cada região (BRASIL, 1973, sp.).

[41] O Serviço Social do Comércio [SESC], sendo uma entidade particular de caráter social, assistencial e educativo, foi criado em 1946 pela Confederação Nacional do Comércio e sendo por ela mantido. A partir de 1968 o SESC passou a executar programas educativos que denotavam preocupação específica com os problemas da Educação de Adultos (...). As atividades do SESC na década de 1970 se dividiam em Alfabetização de Adultos e Cursos de Valorização Social (BRASIL, 1973, sp.).

[42] O Serviço Social da Indústria [SESI] foi criado em 1946. As atividades básicas do SESI dirigiam-se inicialmente para a Educação, Nutrição, Recreação e Assistência Médica do Trabalhador da Indústria Brasileira. (...). O SESI contou também com o apoio de outras organizações, destacando-se o MOBRAL (BRASIL, 1973, sp.).

acabaram por transformar-se em escolas das camadas populares. Tal estrutura reforçava a separação dos tipos de escola: o sistema oficial de ensino nos ramos secundário e superior atendia às classes média e alta e as escolas primárias atendiam às camadas populares. Acentuava-se o sistema dual, no qual permanecia uma educação propedêutica para a classe favorecida e a formação profissional para a classe popular.

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE 1946

Com a reabertura política propiciada pela queda do Estado Novo, reorganizaram-se os partidos e foi eleita a Assembléia Constituinte da qual resultou uma nova Constituição. Segundo Mondaini (2009, p.39), a Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946, em plena vigência do governo do Presidente General Eurico Gaspar Dutra, foi em parte uma obra de restauração do que havia sido pensado em realizar na Constituição Federal de 1934. Destaque para a reconquista do "sufrágio universal e direto" e o restabelecimento da "inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade", conforme disposto nos artigos 134 e 141 da Declaração de Direitos. É nessa Carta que iremos encontrar pela primeira vez a expressão 'diretrizes e bases' associada à educação nacional. Com efeito, o Art 5º, Inciso XV, Alínea d), define como competência da União legislar sobre 'diretrizes e bases da educação nacional' (FAUSTO, 1997).

A Constituição de 1946 propôs traçar diretrizes e bases para a educação nacional. Em seu Artigo 166 – "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade nos ideais de solidariedade humana". Mas não se encontra no corpo da lei referência específica para a educação de adultos, somente uma referência a respeito da formação para o trabalho para aqueles que já se encontravam no mercado de trabalho ou para trabalhadores menores. A Constituição de 1946 se distanciou da Constituição de 1937 e se aproximou da Constituição de 1934. Retomou muito do que havia sido debatido pelos Pioneiros e, portanto, retomava o espírito dominante da luta dos educadores.

A Constituição de 1946 estabeleceu que a União deveria fixar as Diretrizes e Bases da Educação. Gerou assim uma série de debates, campanhas em defesa da escola pública e da Educação Popular. Concretamente, poucas foram as conquistas. Em 1947 o Ministério da

Educação criou um serviço para a educação de adultos (SEA). Este serviço promoveu um movimento chamado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Pode-se notar que a Constituição de 1946 retomou o espírito democrático e apresentou alguns avanços no sentido de garantir o direito à educação. No entanto, sobre a educação de adultos, não se encontram as raízes desse direito diretamente ligadas à Constituição. Pelo princípio da descentralização, a questão do adulto só era vista no âmbito da alfabetização, uma constatação de um número expressivo de adultos analfabetos que impactava diretamente o cenário de proposta de desenvolvimento do país. A partir dos anos de 1940, o problema do analfabetismo entre os adultos passou a ser visto como grave problema social e começaram a surgir as campanhas que se dedicavam à alfabetização e conseqüente erradicação do analfabetismo. Mas elas acabaram ocorrendo apenas fora do sistema regular de ensino, voltadas apenas para atender a uma demanda específica. A questão da educação de adultos não era um problema específico do Brasil. A questão do analfabetismo já vinha sendo alvo de discussões internacionais que influenciaram fortemente toda a mudança de concepção sobre o adulto analfabeto. Estes movimentos impactaram a implementação de políticas para a educação de adultos no Brasil.

Foi implementada nesse período uma extensa legislação para dar suporte legal às inúmeras campanhas voltadas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. O quadro 11 apresenta algumas dessas portarias, decretos-leis e leis.

QUADRO 11: BASE DE LEGISLAÇÃO DAS CAMPANHAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ADOLESCENTES

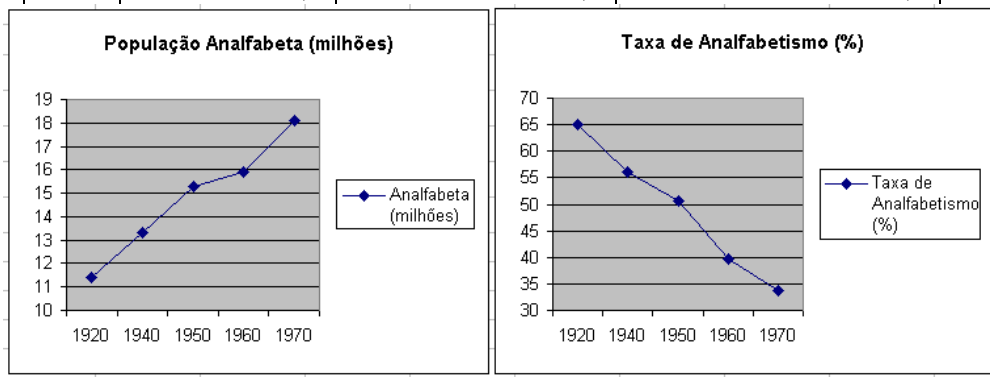
Decreto-lei nº 4.958, em 14/11/1942	Instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispôs sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Os recursos deste fundo seriam destinados a ampliar e melhorar o sistema escolar primário (RICCO, 1979, p.46).
Decreto-lei nº 5.452/1943 – CLT, art. 417, VI	Instituiu a prova de alfabetização (RICCO, 1979, p.49).
Decreto-lei nº 5.452/1943, em seu artigo 417	Exigia-se que o menor, ao receber a Carteira de Trabalho, fizesse prova de saber ler, escrever e contar, ou então seria estabelecido um prazo para apresentação de certificado de matrícula e freqüência à escola primária (RICCO, 1979, p.46).
Decreto-lei nº 19.513/1945	Criou o Auxílio Federal de 25% para a educação de analfabetos (RICCO, 1979, p.49).
Decreto nº 19.513, de 30/08/1945	Regulamentou o auxílio federal para o Ensino Primário. Segundo este decreto, vinte e cinco por cento seriam destinados à educação de adolescentes e adultos (RICCO, 1979, p.46).
Portaria do Ministério da Educação nº 57, de 30/01/1947	Criou o Departamento Nacional de Educação, o Serviço de Educação de Adultos (RICCO, 1979, p.46). Estabeleceu o plano de ensino supletivo (RICCO, 1979, p.49).

Portaria do Ministério da Educação nº 61ª de 30/01/1947	Aprovou as instruções do Serviço de Educação de Adultos (RICCO, 1979, p.47).
Decreto nº 25.667 de 15/10/1948	Deu instruções para a execução da Lei 59/1949, ou seja, a cooperação financeira do Governo Federal às Unidades da Federação e às entidades particulares. Foi mantida a forma de acordos fiscalizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Este Decreto estabeleceu uma ordem de prioridade 'seriam atendidas as zonas carentes de recursos educacionais' (RICCO, 1979, p.48).
Lei 59/49 de 1949	Autorizou a cooperação financeira da União às Unidades da Federação através de acordos fiscalizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Esses acordos deveriam ser realizados entre os interessados, a nível estadual, para erradicar o analfabetismo, e o Ministério da Educação (RICCO, 1979, p.48)
Portarias 26/1948, 6/1949, 4/1950, 337/1951, 9A/1952	Prorrogavam o prazo de vigência da Portaria 57/1947 (RICCO, 1979, p.50).
Portaria nº 109/1955	Outorgou de distinções ao voluntariado (RICCO, 1979, p.52).
Decreto nº 51.470/1962	Criação do Movimento Nacional contra o Analfabetismo (RICCO, 1979, p.50).
Decreto nº 51.222 de 22/08/1961	Criação da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (RICCO, 1979, p.63).
Decreto nº 51.270, de 22/05/1962	Revogou o Decreto nº 51.222/1961 e criou o Movimento que teria a mesma denominação: MNCA (RICCO, 1979, p.63).
Portaria MEC nº 143/1962	Organiza o Plano do MNCA (RICCO, 1979, p.63).
Decreto nº 51.552/1962	Aprova o Programa de Emergência do MEC (RICCO, 1979, p.63).
Decreto nº 51.867/1963	Extinção de várias campanhas (RICCO, 1979, p.53). Em 26 de março de 1963, o Presidente João Goulart, através do decreto nº 51.867, extinguiu todos os movimentos existentes em prol da erradicação do analfabetismo, alegando que a sistemática de descentralização já havia contemplado várias campanhas com objetivos semelhantes e que isso criava uma dispersão dos recursos. Foram então extintas a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. Com essas medidas, a erradicação do analfabetismo ficaria a cargo das Unidades da Federação (RICCO, 1979, p.62-63).
Portaria MEC 182/1963	Instalação da Comissão de Cultura Popular em Brasília (RICCO, 1979, p.67).
Portaria MEC 195/1963	Instituiu a Comissão de Cultura Popular, em âmbito nacional (RICCO, 1979, p.67).
Decreto nº 52.267/1963	Instituiu o programa de educação de base através do rádio, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (RICCO, 1979, p.67).
Portaria nº 233/1963	Estruturou a Comissão de Cultura Popular.

A tabela 11 mostra a tendência de queda do analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no período. Ainda que a taxa de analfabetismo estivesse em declínio, os números absolutos acompanhavam o crescimento da população brasileira.

Tabela 11. Analfabetismo na população de 15 anos ou mais – 1920 a 1970

Ano	Total (milhões)	Analfabeta (milhões)	Taxa Analfabetismo (%)
1920	17,6	11,4	65,0
1940	23,4	13,3	56,1
1950	30,2	15,3	50,6
1960	40,2	15,9	39,7
1970	53,6	18,1	33,7



Fonte: Adaptada de Pinto *et al.* (2000, sp.).

As primeiras tentativas de se fazer um plano de reconstrução educacional no país passaram a ser incorporadas nas Constituições Brasileiras, exceto na de 1937. Elas foram incorporadas de forma implícita ou explícita baseadas na ideia de se ter um Plano Nacional de Educação e que seria ser fixado por Lei (BRASIL, 2009a, p.97).

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado durante a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº4.024/1961. Este plano foi uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação. Ele não foi proposto como uma Lei. Era um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965 este plano sofreu uma revisão quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, ele passou a ser o Plano Complementar de Educação, sendo introduzidas importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e também para o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2009a, p.97).

Haddad e Di Pierro (2000b) comentam que o Estado Brasileiro somente a partir da década de 1940 aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação a educação de adolescentes e adultos. Estabeleceu-se uma política nacional com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o país. Esta ação pode ser entendida como expansão do atendimento aos

direitos sociais e de cidadania. Foi uma resposta à presença de massas populares urbanas e reivindicadoras de melhores condições de vida. Os diretos sociais concretizavam-se em políticas públicas. Segundo os autores,

> A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. Estas duas faces do sentido político da educação ganham evidência com o fortalecimento do Estado nacional brasileiro edificado a partir de 1930 (p.111).

Surgiram movimentos populares, comitês e associações de bairro que organizaram cursos de alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes. Segundo Galvão e Soares (2006), movimentos de educação e cultura popular começaram a aparecer entre o final dos anos de 1950 e início de 1960. Destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros Populares de Cultura (CPCs), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Esses movimentos emergiram em diversos locais do País, porém mais concentrados na região nordeste. A educação de adultos era vista como um instrumento de ação política. Justifica-se tal visão pelo momento histórico, permeado pelo populismo, pelo nacional desenvolvimentismo e pelas reformas de base. Metade da população encontrava-se excluída da vida política nacional só pelo fato de ser analfabeta. Esses movimentos surgiram da organização da sociedade civil e tiveram o objetivo de alterar o quadro sócio-econômico e político do país. A partir das ações desses movimentos, os conceitos de conscientização, participação e transformação social foram elaborados e ganharam destaque. Surgiu então a abordagem de pensar o analfabetismo como uma conseqüência de uma sociedade desigual e injusta. Sob esta ótica, a educação de adultos deveria contribuir para a transformação de uma realidade social (p.44).

Estas campanhas e movimentos de âmbito nacional e internacional estão relacionados no quadro 12.

QUADRO 12: CAMPANHAS E MOVIMENTOS EM PROL DA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO E DA OFERTA DE ESCOLARIDADE

Serviço de Educação de Adultos (SEA) – 1947	Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular (...). O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.111).
Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEEA) – 1947	A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi idealizada por Lourenço Filho e tinha por objetivo a utilização de 25% do FNEP para a educação de adultos. Baseava-se no lema "ainda por amor às crianças é que devemos educar adolescentes e adultos" pretendendo com o atendimento dos adultos elevar o nível de vida das crianças (RICCO, 1979, p.46). A Campanha, iniciada em 1947, não teve caráter permanente e a cada ano havia a necessidade da portaria para prorrogar o ano de vigência do Serviço de Educação de Adultos. Seu propósito era o de elevar o nível cultural do povo brasileiro, com o aproveitamento da radiofusão (RICCO, 1979, p. 46 e 58). Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.111).
Campanha Nacional de Educação Rural – Educação de Base[43]	Teve como propósito atender o trabalhador do campo, cuidando também da preparação do professor (RICCO, 1979, p.58).
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) – 1958	Criada em 1958, essa campanha visava combater o analfabetismo dos adolescentes e adultos, enfatizando o papel da escolaridade primária como o meio mais seguro de combater o analfabetismo. Propunha evitar que novos contingentes de crianças que não eram atendidas pela rede escolar ou delas acabavam sendo excluídas prematuramente engrossando ainda mais as fileiras dos analfabetos. No entanto, desde 1961 as atividades da CNEA começaram a declinar por falta de recursos, sendo extinta dois anos depois (WEREBE, 1992, p.228). Tinha o propósito de desempenhar suas atividades nas áreas municipais e utilizando de métodos e materiais já utilizados em outras campanhas. Tinha somente um movimento em prol da erradicação do analfabetismo, de cunho federal. Esse movimento era tripartido, endereçado às mais diversas áreas, mas coordenado pelo Ministro da Educação, com recursos federais consignados, no orçamento da República (RICCO, 1979, p.58).
Movimento de Educação de Base (MEB) [Educação Popular] – 1961	Esse movimento foi criado no ano de 1961 e visava oferecer ensino para as massas, sobretudo analfabetas, utilizando-se de emissões de rádio, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Com o apoio do poder público, particularmente no governo Goulart, os grupos religiosos católicos desenvolveram programas de cultura popular e de alfabetização de adultos (WEREBE, 1994, p.222).
De pé no chão também se aprende a ler [Educação Popular] – 1961	A campanha "De pé no chão também se aprende a ler" foi planejada e executada pela prefeitura de Natal de 1961 a 1964. A justificativa para a campanha se dava diante dos dados alarmantes referentes ao número de analfabetos em Natal e da falta de vagas nas escolas existentes, assim como o aumento crescente da demanda dos setores mais pobres da população, a prefeitura decidiu implantar um projeto visando criar escolas para atender essas necessidades. Como não dispunha de recursos para construção dos prédios escolares optou por construir escolas 'cobertas de palha de coqueiro em cima do chão-de-barro-batido', também chamados de 'acampamentos escolares', onde se ofereciam a alfabetização e também a escola primária da primeira à terceira série (WEREBE, 1994, p.223).
Comunidades	As comunidades educacionais também desenvolviam ações de educação popular e foram

[43] Segundo Haddad e Di Pierro (2000b), tanto a Campanha Nacional de Educação Rural (1959) como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo tiveram vida curta e pouco realizaram (p.111).

Educacionais [Educação Popular]	lançadas principalmente por elementos da Igreja Católica. As comunidades educacionais constituíam uma alternativa à escola pública, pretendendo substituir o governo em suas obrigações com a educação das massas populares. Embora funcionassem independentes do poder público, as iniciativas educacionais comunitárias solicitavam ao poder público recursos financeiros para suas atividades (WEREBE, 1994, p.224).
Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA) – 1962	O Decreto nº 51.470 instituiu a mobilização Nacional Contra o Analfabetismo. Esse movimento tinha como objetivo a alfabetização de todas as crianças, jovens e adultos, sendo a mesma comandada pelo próprio Presidente da República e com a participação de todos os Ministérios, assim como contava também com representantes da imprensa, indústria, comércio, confederação rural, organizações religiosas, associações de municípios, confederações de trabalhadores e de desportos (RICCO, 1979, p. 59). A MNCA pretendia a escolarização dos indivíduos de até 21 anos de idade e, 'se possível, até de mais de 21 anos' (RICCO, p.60-61).
Comissões de Cultura Popular (CCP) – 1963	Em junho de 1963 publicou-se a Portaria MEC nº 182, de 28 de junho, iniciando os trabalhos da Comissão de Cultura Popular. Essa Comissão foi presidida na época por Paulo Freire. A mesma Portaria estipulou os recursos financeiros destinados ao movimento e os elementos que iriam participar, os quais tinham autorização para tomar todas as providências indispensáveis para sua plena execução. Mais tarde a Portaria nº 195/1963 instalou a Comissão de Cultura Popular em âmbito nacional e de cunho eminentemente popular, com o propósito de atingir áreas que não tinham escolas. Essa Portaria também se incumbiu de especificar os membros dirigentes e os recursos financeiros a serem destinados ao movimento (RICCO, 1979, p.63-64).

Estas campanhas foram de grande impacto na educação de adolescentes e adultos analfabetos, tendo grande repercussão no país. Ainda assim, eram campanhas que visavam atacar as ramas do problema do analfabetismo e não suas raízes. Buscavam alfabetizar o maior número possível de pessoas, mas desconsideravam ações que estabelecessem o elo entre a alfabetização e a continuidade dos estudos. Eram propostas de alfabetização pontuais e com objetivos simples e limitados. Por estarem fora do sistema escolar oficial, elas acabaram por não contribuir com o acesso ou retorno à escola daqueles que não tinham instrução. Resolviam-se as ramas do problema, mas ignoravam-se a raiz: um sistema educacional excludente que não assimilava de forma global no processo de escolarização os adolescentes e adultos analfabetos, limitando-se ao mínimo da alfabetização.

O quadro 13 apresenta os movimentos internacionais e nacionais e como se estabeleceu o debate em prol da educação de adultos, não só no Brasil, mas no mundo.

QUADRO 13: MOVIMENTOS INTERNACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Organização das Nações Unidas (ONU) – 24 de Outubro de 1945	A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. (...) a idéia de criar a ONU não surgiu de uma hora para outra. Foram necessários anos de planejamento e dezenas de horas de discussões antes do surgimento da Organização. O nome Nações Unidas, foi concebido pelo Presidente Norte-Americano Franklin Roosevelt e utilizado pela primeira vez na Declaração das Nações Unidas de 12 de Janeiro de 1942, quando os representantes de 26 países assumiram o compromisso de que seus governos continuariam a lutar contra as potências do Eixo. A Carta das Nações Unidas foi elaborada pelos representantes de 50 países presentes à Conferência sobre Organização Internacional, que se reuniu em São Francisco de 25 de abril a 26 de junho de 1945. As Nações Unidas, entretanto, começaram a existir oficialmente em 24 de outubro de 1945, após a ratificação da Carta pela China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, bem como pela maioria dos signatários. O 24 de outubro é comemorado em todo o mundo como o "Dia das Nações Unidas" (ONU-BR, 2013).
Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – Novembro de 1947	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação (ONU-BR, 2013). A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização (ONU-BR, 2013). No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (ONU-BR, 2013). "A posição da UNESCO face à educação de adultos sempre foi de estímulo aos países-membros, procurando divulgar e incentivar realizações empreendidas em âmbito nacional. Assim agindo tinha a UNESCO em vista pôr em prática a Declaração dos Direitos Humanos, aprovada na III Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10/12/1948" (...) (RICCO, 1979, p.87). "A UNESCO tem demonstrado um grande interesse em equacionar os aspectos próprios da formação de adultos, à luz das peculiaridades de cada nação. Tem procurado incentivar os diferentes governos, no sentido de aproveitar as experiências já realizadas, e canalizá-las para determinados princípios relevantes. Assim sendo, vem tratando do problema numa perspectiva ampla, quer atendendo aos países mais desenvolvidos, quer atendendo aos países que estão em vias de desenvolvimento. Tanto sob um aspecto quanto sob o outro, sempre incentivou as iniciativas nacionais, difundindo idéias e informações sobre a natureza e as tarefas próprias desse campo. Graças a esta influência, a educação de adultos, hoje, se apresenta sob inúmeras formas, seja cuidando da preparação dos elementos básicos da cultura, seja ampliando e completando a formação profissional" (RICCO 1979, p.87-88). "Uma variada gama de realizações marcou o papel da UNESCO no campo da educação de adultos: criação de centros para atividades com adultos, publicação de livros especializados sobre o assunto, várias revistas, conclaves com a participação de especialistas e outras

	atividades. Entretanto, de todos os empreendimentos, destacaremos as Conferências Internacionais, pois estas demonstraram posições marcantes, representando o pensamento, não só da UNESCO, como dos países participantes, através de respostas aos seus problemas específicos" (RICCO, 1979, p.88). (...) "Paralelamente às Conferências de 1949 e 1960, a UNESCO desenvolveu uma série de estudos e realizações para atendimento à problemática dos países envolvidos com o problema do analfabetismo. O tratamento dado ao assunto sempre correlacionou a leitura e escrita como elementos ligados a um processo mais amplo de formação. A meta era a educação de base, também chamada educação fundamental. 'Certamente, a educação fundamental que se afirmava como área de interesse prioritário da organização internacional desde as primeiras reuniões preparatórias de seus trabalhos, esta educação de base, como foi também denominada na época, não se confundia com a alfabetização de adultos. Tratava-se, por um lado, de uma educação destinada a toda a coletividade: crianças, adolescentes e adultos, de ambos os sexos. Mais ainda, se a alfabetização aí se incluía em posição relevante, esta 'educação fundamental', no entanto, de modo algum poderia restringir-se à simples transmissão de técnicas elementares de leitura e de escrita" (RICCO, 1979, p.90-91). (...) a UNESCO empenha-se em destacar a importância da Educação de Adultos no contexto da Educação Permanente,[44] tanto quanto na Educação Formal: primária, secundária e superior. Entretanto, o desequilíbrio entre as recomendações e a realidade é notório – há uma grande defasagem entre as conclusões apresentadas pelas conferências internacionais e as realidades educacionais (...). Quanto aos países subdesenvolvidos, o problema da erradicação do analfabetismo, ou da consolidação da alfabetização, continua sendo prioritário (RICCO, 1979, p.95-96).
Declaração Universal dos Direitos Humanos – aprovada na III Sessão Ordinária da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948	"O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao 'desenvolvimento pleno da personalidade humana' e como uma necessidade para fortalecer o 'respeito aos direitos e liberdades fundamentais'. A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis" (GADOTTI, 2009, p.17). "A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 ampliou a idéia de instrução, não mais restrita às idades jovens, mas tornando-a um direito de todos, em qualquer idade. Ganhou assim a Educação de Adultos um novo prisma, uma nova ótica. A educação de adultos não era novidade até então, pois, países desenvolvidos como Dinamarca, Inglaterra e outros, já vinham cuidando desse aspecto desde o século passado, como treino profissional, como educação adicional. Agora, porém, não se tratava apenas de uma educação ou instrução para quem já possui o mínimo indispensável, mas ao contrário, também para aqueles carentes de qualquer instrução visando sua integração na vida social e profissional" (RICCO, 1979, p.87). "O art. 26 estabelece que: 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos." (RICCO,1979, p.87).

[44] Em um primeiro momento, a educação permanente foi definida como processo de desenvolvimento individual integral. Depois foi vista como um sistema de educação integral e atualmente como uma estratégia num processo de desenvolvimento integral. Não deve ser confundida com a educação para jovens e adultos, mas um mecanismo de complementar a educação formal, um processo formador. Mais detalhes podem ser visto em (RICCO, 1979, p.97).

<table>
<tr>
<td>I Conferência Internacional de Educação de Adultos - 1949</td>
<td>“A I Conferência Internacional realizou-se em Elsinor, na Dinamarca, de 16 a 25 de junho de 1949, contando com a presença de 33 países e 79 participantes dos quais 54 provinham da Europa e 14 da América do Norte. A presença maciça de europeus marcaria de tal forma os trabalhos que, nesta conferência, ficaria patente a concentração de estudos em problemas típicos à educação de adultos em países desenvolvidos” (RICCO, 1979, p.88). [Segundo Gadotti (2009, p.8), participaram 21 países.]
“A Conferência de Elsinor caracterizou-se por um pessimismo em face dos acontecimentos da época. Realizada quatro anos após o término da Segunda Guerra Mundial, seus participantes expressaram as incertezas de um período pós-guerra. A esses temores juntaram-se outros, como a insegurança frente aos possíveis caminhos do desenvolvimento com a crescente substituição do homem pela máquina e a influência dos meios de comunicação de massa. Discutiu-se a penetração da propaganda com base no desenvolvimento dos movimentos nazista e fascista e suas trágicas repercussões. A guerra de 39-45 [1939-1945] demonstrou que o jovem não deveria receber influências diretas, somente, dos meios de comunicação de massa, mas, deveria estar preparado para uma análise crítica face a essas influências” (RICCO, 1949, p.88) (...).
“O Relatório Final da Conferência de Elsinor delineou o quadro da Educação de Adultos nos seguintes termos: ‘o indivíduo não vive isolado, nem somente para si mesmo, pertence a uma família e a determinados grupos econômicos, sociais e nacionais, com os quais tem certas obrigações. Uma educação democrática tem que conseguir um equilíbrio entre o direito do indivíduo a viver livre e humanamente e os deveres com a comunidade a qual pertence. Assim, a função da educação de adultos consiste em proporcionar aos indivíduos os conhecimentos necessários para o desempenho de suas funções sociais, econômicas e políticas, e, especialmente, em capacitá-los mediante a participação na vida de suas respectivas comunidades, para viver de modo mais completo e harmonioso. Por conseguinte, o objetivo da educação de adultos não consiste tanto em instruir como em formar, em tratar de criar um ambiente de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância, desenvolvendo em todas as pessoas o desejo e a capacidade para participar do desenvolvimento da vida cultural de sua época’” (RICCO, 1979, p.89).
“A posição assumida pelos congressistas, em Elsinor, caracterizou uma fase da educação de adultos própria de países desenvolvidos. A educação foi tratada como elemento formador, pois a informação, pelo menos em seus elementos básicos, já havia sido assimilada pela população. Não se tratava de dar conhecimentos, mas de utilizar os que já foram dominados, num sentido de participação na vida comunitária, e de por em prática certa ‘curiosidade intelectual’, para agir com liberdade e tolerância” (RICCO, 1979, p.89).
<table>
<tr><th>Ano</th><th>País</th><th>Cidade</th><th>Participantes</th><th>Países</th></tr>
<tr><td>1949</td><td>Dinamarca</td><td>Elsinor</td><td>79</td><td>33</td></tr>
</table>
Tratamento da Educação de Adultos: Educação Complementar – após a escolaridade regular, o adulto deveria aperfeiçoar-se (RICCO, 1979, p. 95).
Para Gadotti (2009, p.08), “a I Conferência Internacional de Educação de Adultos entendeu a Educação de Adultos como uma espécie de educação moral. Participaram 21 países. A educação formal, a escola, não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz. Por isso, se fazia necessária uma educação ‘paralela’, fora da escola, ‘alternativa’, cujo objetivo seria contribuir para com o respeito dos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola”.</td>
</tr>
<tr>
<td>II Conferência Internacional de Educação de Adultos - 1960</td>
<td>“(...) realizada em Montreal (Canadá), em 1960, teve dois enfoques distintos: a Educação de Adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e de outro lado, a educação de base ou educação comunitária. Em Montreal, participaram 51 países e debateram o tema ‘A Educação de Adultos num mundo em transformação’” (GADOTTI, 2009, p.9).
A UNESCO reuniu em Montreal, no Canadá, 51 países e 112 representantes para tratar de educação de adultos (...). Montreal conseguiu apresentar uma gama variada de estudos, possibilitando, assim, o surgimento de proposições voltadas para um sistema continuado de educação, ou seja, a educação permanente. A educação de adultos, nos diferentes países, responde a necessidades diversas, em consonância com o desenvolvimento da nação. Em</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>Montreal, a educação de adultos passou a ser vista com base nos princípios de democratização, continuidade e funcionalidade da educação. ‘Com efeito, para ser democrática, a educação deve estender-se igualmente a todas as idades da vida, isto é, deve ser permanente. Para ser plenamente eficaz na sua funcionalidade, ela deve basear seus objetivos e soluções em problemas reais e, ao mesmo tempo, ser destinada ao maior número possível de indivíduos em cada etapa de sua existência, ou seja, ser ao mesmo tempo democrática e permanente’” (RICCO, 1979, p.89-90).
“Como resultado dessa Conferência elaborou-se um documento – A Declaração de Montreal (...)”. A Declaração de Montreal foi resultado da II Conferência Internacional de Educação de Adultos, essa declaração “resumiu as novas tendências da educação de adultos e o início da proposição de um processo de educação permanente. A preocupação com a sobrevivência, com a paz, com a felicidade do homem são elementos que fazem parte dessa declaração, demonstrando o papel que a educação de adulto deve desempenhar ao lado da educação regular na revisão dos sistemas escolares, tendo em vista a implantação da educação permanente em um futuro muito breve” (RICCO, 1979, p.90). (...) “A Conferência de Elsinor refletiu o pessimismo e as incertezas de um período pós-guerra. A de Montreal, ao contrário, demonstrou otimismo e confiança. Esse otimismo pode ser traduzido no desejo de assegurar uma continuidade à formação e à instrução. ‘Uma tal continuidade é, por sua vez, a expressão de um dos princípios fundamentais da Educação Permanente e a condição de sua realização’” (RICCO, 1979, p.90).
(...)
<table>
<tr><td>Ano</td><td>País</td><td>Cidade</td><td>Participantes</td><td>Países</td></tr>
<tr><td>1960</td><td>Canadá</td><td>Montreal</td><td>112</td><td>51</td></tr>
</table>
Tratamento da Educação de Adultos: Educação Funcional – atender as necessidades dos educandos (RICCO, 1979, p. 95).</td></tr>
</table>

QUADRO 14: MOVIMENTOS NACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

I Congresso de Educação de Adultos (Fevereiro de 1947)	“A educação de base foi amplamente discutida no I Congresso de Educação de Adultos, realizado em 1947, antes do início da Campanha. Nessa oportunidade, o analfabeto foi caracterizado como um ser marginal, imaturo, responsável pelas crises de desenvolvimento, pelas crises políticas e, portanto, representando um empecilho à democracia e à liberdade” (RICCO, 1979, p.100). “Os participantes do Congresso propuseram para ‘esses males’ várias soluções, tais como: a criação de um sistema de educação de adultos, a organização de uma lei orgânica da educação de adultos, a disponibilidade permanente de recursos financeiros e até a colaboração espontânea dos que quisessem trabalhar pela causa nacional. Nenhuma dessas proposições chegou a ser posta em prática imediatamente” (RICCO, 1979, p.100). “Se as soluções do I Congresso não chegaram a se constituir em soluções viáveis, as orientações do coordenador da campanha, Prof. Lourenço Filho, foram prontamente aceitas. Adotou ele a posição da UNESCO face à educação de adultos, divulgando suas idéias através de diferentes cursos de preparação de professores, entre os quais o proferiu na Fundação Getúlio Vargas, no qual explicitaria sua posição frente à educação de base, durante a Campanha iniciada em 1947. ‘Essa educação de base é a que fornece a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis da cultura de nosso tempo, em técnicas que facilitam 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 possa desenvolver-se e procurar para si melhor ajustamento social. A UNESCO define os objetivos dessa educação de base como sendo os que facultem, a cada homem, os elementos que lhe permitam viver uma vida mais completa e mais feliz e de forma a adaptar-se às modificações de seu meio” (RICCO, 1979, p.100). “A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes ‘importou’, também, a metodologia utilizada no processo de alfabetização – empregou-se o método Laubach, tão divulgado pela UNESCO” (RICCO, 1979,p.100).

Seminário Interamericano de Alfabetização - 1949	Realizado pela UNESCO no Brasil um Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos. (...) realizado de 27 de julho a 3 de setembro de 1949, em Petrópolis (...). "Do Seminário participaram países da América Latina, como México, Venezuela e Guatemala, igualmente empenhados em campanhas para erradicar o analfabetismo. Do encontro resultou o 'Manual da Educação de Adultos', onde foram analisados diferentes aspectos que envolvem a participação dos adultos na comunidade. O Manual mostrou a necessidade de colaboração mais ativa do homem do campo no desenvolvimento da nação, através de meios mais eficazes de tratamento da terra" (...). "A ênfase dada ao trabalho rural viria através das Missões Rurais, originando no Brasil a Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada em 1952 (...)" (RICCO, 1979, p.101).
II Congresso de Educação de Adultos (Fevereiro de 1958)	"Realizou-se de 9 a 16 de julho de 1958 no Rio de Janeiro alguns meses após o início da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. O interesse despertado pelo Congresso foi mais uma demonstração da participação dos intelectuais e dos políticos nos problemas educacionais. A história da educação brasileira registrou esse período como conturbado, em face das posições então assumidas quanto às diferentes concepções de ensino público e privado. Discutia-se, na época, o conteúdo de que viria a se constituir na Lei nº 4.024, assinada em 1961" (...). "Esse Congresso foi precedido de encontros regionais, nos quais os problemas puderam ser discutidos a nível de peculiaridade de cada região. As teses apresentadas, em número de duzentas e dez, evidenciaram o novo e importante momento em que vivia a educação de adultos no Brasil. Inúmeras proposições foram elaboradas, tendo em vista a revisão de posições filosóficas e metodológicas assumidas pelos ideólogos das campanhas de então. O próprio objetivo de tais campanhas viria a sofrer severas críticas, na medida em que à simples 'preparação do eleitor' sobrepunha-se à importância de uma educação voltada para a formação do homem, tendo em vista a participação efetiva em seu mundo e seu tempo" (RICCO, 1979, p.102). "Nesse sentido, a posição pernambucana, liderada por Paulo Freire,[45] surgiu como uma nova filosofia para a educação de adultos. Todos esperavam que a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo conseguisse realizar o que a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes e a Campanha Nacional de Educação Rural não havia conseguido: criar uma mentalidade do homem brasileiro, consciente da importância de sua participação do progresso da nação" (RICCO, 1979, p.102) "Neste encontro firmou-se uma Carta de Princípios[46] onde foi traçado um perfil da problemática da educação de adultos, própria às condições brasileira. (...) Esse documento retratou a dupla realidade brasileira: o despreparo de metade da população adulta e a inexistência de uma atitude objetiva por parte dos que detinham controle social. O despreparo dos adultos é conseqüência da carência de educação de base, ou seja, da não aquisição de elementos mínimos de cultura, conhecimento e habilidades, elementos básicos para uma vida mais digna" (RICCO, 1979, p.102-103). "(...) O II Congresso Nacional confirmou a necessidade do tratamento da educação de adultos como uma educação de base, tal como esta vinha sendo preconizada pela UNESCO e pelas

[45] Paulo Freire modificou a estrutura e a organização dos cursos para adultos. Nenhuma das campanhas anteriores havia conseguido dispensar aos adultos um tratamento diferente daquele endereçado às crianças. (...). Transferiam-se métodos, conteúdos e objetivos do ensino da infância, como se o 'universo' do adulto, por ser analfabeto, não se diferenciava do da criança. Paulo Freire, (...), inaugurou uma nova postura frente à problemática do adulto analfabeto, garantido-lhe um tratamento condigno e uma motivação valiosa à aprendizagem efetiva, consciente e participante (RICCO, 1979, p.105).

[46] CARTA DE PRINCÍPIOS: "A educação de adultos surge como um imperativo da mudança social. Nas épocas de cultura estável, ou naquelas em que só uma lenta mudança se opere quanto aos costumes, técnicas, idéias e aspirações, os esforços educativos podem cingir-se às primeiras idades, ou seja, a crianças e adolescentes; não assim, porém, nas fases de rápida transformação, como a que defrontamos, em que a mudança social exige que se considere, com especial desvelo, tanto por parte do Estado como das demais instituições, a educação de grandes grupos das gerações mais amadurecidas, pela simples razão de que, na maior extensão, a formação das primeiras idades é, e será sempre, a educação dos adultos, cuja conduta inspira e sustenta a filosofia de vida e as normas da existência coletiva" (RICCO, 1979,p.102-103).

	primeiras campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo. Atesta-se, assim, o valor de proposições amplas na formação de adultos, sem que os objetivos ficassem restritos à simples informação. Trata-se de formar mais do que informar" (RICCO, 1979,p.103). "Este foi o clima da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, também influenciada pelos estudos e pesquisas provenientes do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, recém-criado. Vários aspectos a distinguiram das campanhas anteriormente executadas: seu planejamento envolveu tanto o homem da cidade quanto o homem do campo, tanto o adulto carente de instrução quanto a criança em idade escolar. Contando com um corpo diversificado de especialistas, esta campanha pôde se dedicar ao estudo das condições sócio-econômicas das regiões onde se processariam as experiências piloto e, assim, conhecer de fato a realidade em que seria chamada a atuar, de forma objetiva e direta" (RICCO, 1979, p.103). (...) "A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, se não alcançou seu objetivo precípuo – a erradicação do analfabetismo em todo o território nacional –, teve o grande mérito de lançar novas luzes sobre a questão, sugerindo a participação de especialistas de diferentes áreas no encaminhamento dos problemas educativos, envolvendo educadores e leigos em assuntos de interesse da educação e desenvolvimento comunitário, despertando, enfim, em todos a consciência da necessidade de uma atitude coerente e conjunta em prol de um dos mais sérios problemas de responsabilidade da nação" (RICCO, 1989, p.104-105).

Alguns autores (PAIVA, 1973; ARANHA, 2006) consideram que a educação de adultos possa ser melhor compreendida através dos movimentos que marcaram a década de 1940, quando surgem mais intensamente as preocupações com a educação de adultos no Brasil. Nessa linha, o quadro 15 apresenta os principais movimentos nacionais que influenciaram a implementação de políticas públicas para a Educação de Adultos e as principais ações empreendidas em prol da Educação Popular no Brasil no período tratado neste capítulo.

QUADRO 15: AÇÕES VOLTADAS PARA O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Utilização do Rádio	O movimento em favor da educação popular através do rádio já havia se iniciado na década de 1920, mas somente em 1934, por iniciativa de Roquete Pinto, a rádio-educação foi levada em prática, propiciando o contato entre emissora e o ouvinte para fins educativos. Através da distribuição de folhetos e esquema das lições enviadas pelo correio às pessoas inscritas mantinham contato com a emissora por meio de cartas, visitas, ou até mesmo telefone. Sendo a avaliação realizada através dos trabalhos que eram enviados para a emissora. Neste período formou-se a primeira cadeia radiofônica brasileira para transmissão educativa, com a apresentação dos famosos 'quartetos de hora' da Comissão Rádio Educativa da Confederação Brasileira de Rádio (PAIVA, 1973, p.120).
IV Conferência Nacional de Educação - 1931	Realizada em dezembro de 1931 e reunida para tratar do tema 'As Grandes Diretrizes da Educação Popular'. Compareceu na Conferência o Chefe de Governo e o então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos e declararam que o governo revolucionário não tinha ainda uma política educacional e solicitavam aos educadores reunidos que definissem o sentido pedagógico da Revolução, prometendo para tanto seguir o rumo traçado pelos técnicos em educação. Desta Conferência resultou o Convênio Estatístico de 20 de dezembro de 1931, firmado entre a União e os Estados, como também a idéia de um Manifesto que consubstanciasse os ideais dos educadores e fixasse o sentido da política brasileira (PAIVA, 1973, p.123).

Manifesto dos Pioneiros – 1932	O Manifesto dos Pioneiros foi um importante documento elaborado a partir da iniciativa de educadores liberais. Foi redigido por Fernando de Azevedo em 1932. O Manifesto definiu um amplo programa educacional que estabelecia entre os seus princípios gerais a educação como 'um serviço essencialmente público que o Estado era chamado a assumir com a cooperação de todas as instituições sociais da época'. Propunha uma escola comum para ambos os sexos, única para todos, deveria ser leiga, sendo a educação primária oferecida às crianças de 7 a 12 anos, gratuita e obrigatória, devendo o ensino progressivamente estender sua obrigatoriedade até os 18 anos e a gratuidade em todos os graus. O manifesto previa que a escola secundária deveria ser uma 'escola para o povo', e para tanto deveria ser coerente com a nova perspectiva esperada para o sistema educacional (VIEIRA; FARIAS, 2011, p.111-112). Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto (...) era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Ao contrário, propunha a escola secundária unitária, com uma base comum de cultura geral para todos, em três anos, e só depois, entre os 15 e 18 anos, o jovem seria encaminhado para a formação acadêmica e a profissional. Entre outras reivindicações, esse propósito não foi acolhido na nova Constituição de 1934 (ARANHA, 2006, p. 304).
Cruzada Nacional de Educação - 1932	Reconhecida pelo Governo como entidade de utilidade pública pelo Decreto nº 21.713 de 15 de agosto de 1932. A Cruzada era de fato um movimento cujos principais colaboradores eram encontrados nas forças armadas, nas classes conservadoras, na indústria, no comercio e nos partidos, unidos contra a chamada ignorância popular. Nestes setores a Cruzada recolheu fundos para a criação de suas escolas (PAIVA, 1973, p.120-121).
Bandeira Paulista de Alfabetização - 1933	Reconhecida pelo Governo como entidade de utilidade pública pelo Decreto nº 23.504 de 27 de novembro de 1933. Foi uma entidade fundada pela Deputada Paulista Dona Chiquinha Rodrigues[47], que criou várias escolas primárias, escolas profissionais e clubes agrícolas no interior de São Paulo.
V Conferência Nacional de Educação - 1932	Realizada em Niterói, tinha como objetivo estudar um plano nacional de educação que fosse base para o título "Da Cultura e do Ensino" do anteprojeto da Constituição em elaboração (PAIVA, 1973, p.124).
Educação Rural	A Educação Rural foi um movimento que tinha como objetivo a expansão escolar na direção rural e não se tratava de um movimento de alfabetização. A discussão do problema da educação rural voltava-se para o debate acerca da maneira de difundir as escolas fixas, estudar a rentabilidade das escolas ambulantes no meio rural, elaboração de planos específicos para educação rural. Desse debate recomendaram-se as escolas ambulantes nas regiões menos densas que ficariam por cinco meses nos locais com as funções de alfabetizar, distribuir medicamentos, fornecer preceitos de higiene e civilidade, orientações no combate à malária, a anquilostomiase e outras moléstias do interior, sendo estas sustentadas pelo Estado. Todo o problema era discutido e ligado a questão sanitária. Neste movimento havia a mobilização em favor das artes populares, a difusão cultural, a qualidade do ensino, adequar a escola ao meio rural, a assistência e a divulgação sanitária (PAIVA, 1973, p.129).
Sociedade Brasileira de Educação Rural - 1937	A fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural foi organizada com o objetivo de propagar a educação rural e de estudar e difundir o folclore e as artes rurais. A principal preocupação da sociedade era em preservar a tradição folclórica (PAIVA, 1973, p.129-130).

Os diversos trabalhos educacionais voltados para os adultos passaram a ganhar importância. Buscava-se apoio político junto aos grupos populares. A educação de adultos ultrapassava as preocupações com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem ao

[47] Bandeira Paulista de Alfabetização. Disponível em: http://www.diariodetatui.com/2011/08/camara-poe-na-pauta-para-votar-o.html. Acesso em: 06/08/2012.

ser entendida como uma condição de educação política através da prática de refletir a sociedade. Contraditoriamente à legitimação de propostas políticas dos setores populares, foram criadas as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas próprias (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p. 113). Os autores complementam,

> É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. (...). Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional (p.113).
> Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (p.113).

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 4.024/1961 E A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

O Ministro da Educação Clemente Mariani, dando cumprimento ao dispositivo constitucional, constituiu uma comissão composta de educadores de variadas tendências, iniciando os trabalhos em setembro de 1947. Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ele foi encaminhado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em outubro de 1948.

Do processo assim iniciado resultou após uma longa tramitação e diversas vicissitudes a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024/1961 que foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. Desde sua entrada no Congresso, o projeto original das diretrizes e bases da educação esbarrou na analogia de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional. No final de 1956 os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, frente à Igreja Católica, mostraram-se decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. Diante disso, ao longo do ano de 1959 a referida comissão trabalhou na elaboração de um novo substitutivo cuja redação final só ficou pronta em 10 de dezembro de 1959. Sendo que este acabou sendo o texto que a Câmara dos Deputados aprovou na sessão realizada em janeiro de 1960. O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi antes a solução de compromisso como um resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como já foi assinalado a estratégia da conciliação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961 reconhecia a educação como direito de todos. Todavia, o ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos e para aqueles que entrassem na escola após essa idade poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento do aluno. A Lei também determinava aos maiores de 16 anos a possibilidade de obtenção de certificados de conclusão ginasial, mediante à prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem a observância do regime escolar. E para os maiores de 19 anos, nas mesmas condições, seria permitido a obtenção de certificado de conclusão do curso colegial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº4.024/1961, possibilitava a formação de classes especiais ou a opção dos cursos supletivos. Esses cursos eram organizados para o atendimento dos jovens e dos adultos, sob responsabilidade das Unidades da Federação, obedecendo o princípio da descentralização do ensino. Eles eram similares ao ensino formal, com previsão de, quando necessário, adaptações às condições sócio-econômicas das regiões e as características do adulto (BRASIL, 1973, sp.).

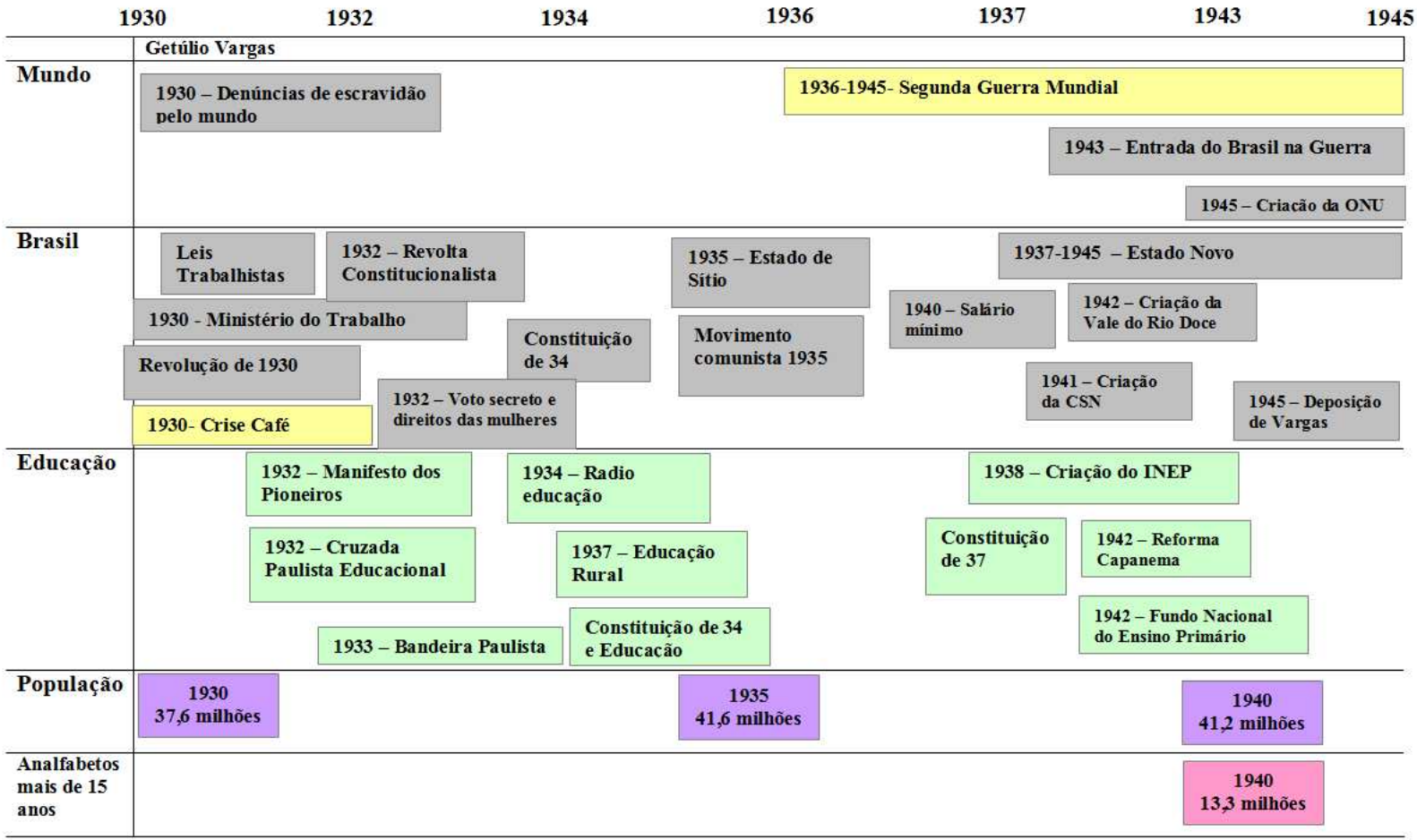
A Lei também oferecia condições para o adulto obter certificados de conclusão do curso ginasial e colegial para os candidatos maiores de 16 e 19 anos, respectivamente, mediante prestação de exame de madureza, após estudos realizados sem a observância do regime escolar. Os adultos eram preparados para esses exames em cursos oferecidos geralmente pela iniciativa privada. Além da oferta do ensino supletivo, outros movimentos de educação de adultos atuaram em âmbito nacional e separados do sistema formal de ensino. Estas instituições visavam ofertar, além da alfabetização de adultos, a educação continuada, possibilitando a posterior entrada do aluno no sistema regular de ensino ou para o trabalho. A educação de adultos era conduzida separadamente. Além disso, o ensino supletivo recebia pouca atenção das Secretarias de Educação. Estas situações levaram a educação de adultos para uma condição residual antes da década de 1970 (BRASIL, 1973, sp.).

O período foi marcado por três Constituições que, embora tenham citado a educação, não conseguiram implementar plenamente um projeto amplo para a mesma. Entre as três Constituições ocorreram avanços, retrocessos e recuperações. Em linhas gerais, sempre esteve presente o discurso teórico de inclusão e garantia de direito, mas na prática estas legislações reforçaram a divisão de classes.

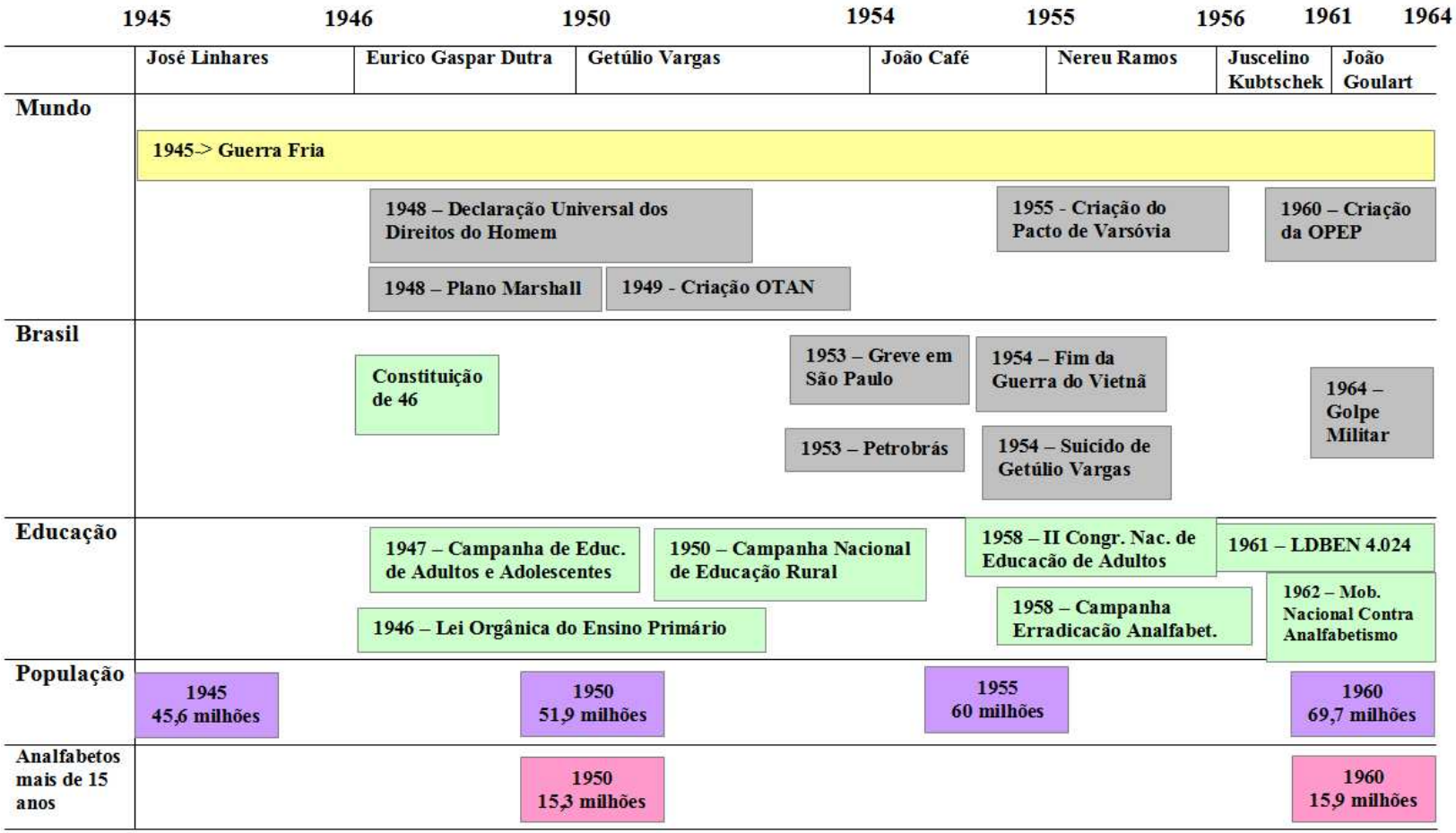
Com o Golpe de 1964, os programas de alfabetização e de educação popular que haviam se multiplicado no período entre 1961 a 1964 tomaram outros rumos. Vistos em sua grande maioria como uma grave ameaça à ordem, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. De fato, não se resolveu o problema da educação na sua estrutura fundamental, somente criou-se soluções imediatas para resolver o problema do mercado que passava a demandar um público com um mínimo de escolaridade. Nesse sentido, o analfabetismo era um problema grave para o desenvolvimento industrial. A solução foi viabilizar uma instrução básica e profissionalizante para a maioria da população, sendo essa considerada suficiente para os que necessitavam trabalhar (SALGADO, 2010).

O período analisado foi, sem sombra de dúvidas, conturbado. Guerras, golpes de estado, incertezas e a industrialização marcaram fortemente a política brasileira. Neste cenário, a educação, que até então não era tida como prioridade, destaca sua importância no contexto da industrialização do país. É neste período que a história da educação de adultos começa a ganhar espaço e a se consolidar no sistema público de educação elementar. A sociedade brasileira passou por grandes transformações causadas pelo desenvolvimento industrial e pela concentração populacional nas cidades. O Governo Federal impulsionou a ampliação da educação elementar e foram traçadas diretrizes educacionais para todo o país. Foram determinadas as responsabilidades dos Estados e dos Municípios.

QUADRO 16: LINHA DO TEMPO – ESTADO NOVO 1930-1945



QUADRO 17: LINHA DO TEMPO – REPÚBLICA POPULISTA 1945-1964



CAPÍTULO III

A Educação para Jovens e Adultos durante o Período da Ditadura Militar (1964-1985)

Neste capítulo vamos compreender os impactos para a educação brasileira enfatizando o acesso à escola pública e gratuita para todos e a oportunidade de acesso à educação para jovens e adultos sem escolarização ou com escolarização incompleta. Para tanto, buscou-se compreender o cenário político e econômico do país e do mundo durante este período. Procurou-se perceber o desenrolar histórico para analisar as raízes das mazelas da busca por escolarização dos jovens e adultos, ainda presentes nos dias atuais. A partir de um olhar do mundo e voltando o foco para o Brasil, o texto retrata a situação do país, que acabara de sofrer um abalo em suas instituições e como se adaptou à nova situação e continuou seu desenvolvimento de nação frente ao mundo.

O MUNDO

A situação mundial era ainda marcada por inúmeros conflitos na década de 1960, tais como as lutas raciais nos Estados Unidos, o bombardeio americano ao Vietnam do Norte, a prisão de intelectuais durante a Conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA), o início da Revolução Cultural na China, a Guerra dos Seis Dias entre árabes e israelenses, o golpe militar que depôs o presidente peruano Belaúnde Terry, a invasão da Tchecoslováquia por tanques soviéticos e o sufocamento do processo de reformas da "Primavera de Praga", a retirada dos soldados americanos do Vietnam pelo Governo de Nixon, o choque entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte, o fracasso da tentativa de golpe no Chile e a queda da monarquia na Líbia pelo coronel Kadafi (BRASIL, 2003a, p.135-151). Estes são exemplos da intensa mobilização popular e da onda de manifestações questionando as ordens vigentes pelo mundo.

Durante a década de 1970 ocorreram diversos eventos na estrutura de poder mundial: foi assinado o Tratado de Não Ploriferação de Armas Nucleares; a República Popular da China foi reconhecida pela ONU; a Guerra do Vietnã foi encerrada; Houve golpes militares e o surgimento

de ditaduras no Chile e na Argentina[48]; A renúncia do Presidente Americano Richard Nixon causada pelo Escândalo de *Watergate*[49]; Houve revoluções com quedas de ditaduras, como a Revolução dos Cravos Vermelhos, as manifestações populares na Grécia contra a ditadura militar e a revolução sandinista na Nicarágua[50] (BRASIL, 2003a, p.151-160).

Os anos de 1980 iniciaram com grandes conflitos mundiais. Entre eles a Guerra do Golfo entre Irã e Iraque e a Guerra das Malvinas entre Argentina e Grã-Bretanha (BRASIL, 2003a, p.166-167).

Enquanto a década de 1960 foi marcada pelos movimentos políticos, sociais e ideológicos, todos com grande rebeldia e desafio aos valores da época, a década de 1970 apresentou um painel de eventos permeados de golpes e revoluções. Os países imperialistas mostraram reação à onda de contestação e lutas revolucionárias dos anos de 1960 investindo na implantação de ditaduras militares na América Latina. A reação das burguesias locais e internacionais à ascensão dos movimentos populares e à eclosão das guerrilhas no final da década de 1960 em várias partes do continente foi uma sucessão de golpes de direita para a implantação de ditaduras militares. Os Estados Unidos, em sua condição de principal potência mundial, foram ativos protagonistas na instalação destes regimes. Enquanto isso, na Europa surgiu uma nova conjuntura que proporcionou o fim das ditaduras fascistas da Espanha e da Grécia (HABERT, 1996, p.82)

Os fatos históricos citados exemplificam o cenário mundial. Embora existisse a presença marcante do discurso pela paz mundial em todas as nações após o final da Segunda Guerra Mundial, sua efetivação estava muito distante da realidade de uma paz ampla e duradoura. Este período de cerca de vinte anos (1964-1985) mostrou-se muito tenso e instável para o mundo.

---

[48] ARGENTINA: uma sucessão de golpes e governos militares, intercalados pelos governos de Perón e Isabelita, levou, em 1976, ao governo a junta militar liderada por Jorge Videla que praticou uma repressão considerada genocídio. (HABERT, 1996, p.80).

[49] ESCÂNDALO DE *WATERGATE*: escândalo da invasão e espionagem na sede nacional do Partido Democrata no edifício *Watergate*, em Washington, em junho de 1972, evolvendo o governo e desmoralizando as instituições norte-americanas e que levou à renúncia do presidente Nixon em 1974 (HABERT, 1996, p.81).

[50] REVOLUÇÃO SANDINISTA DA NICARÁGUA: revolução liderada pela Frente Sandinista de Libertação Nacional (movimento guerrilheiro que lutou contra a dominação norte-americana entre os anos 20 [1920] e 30 [1930], derrubava o ditador Anastácio Somoza e punha fim a uma das mais antigas e sanguinárias tiranias da América Central (...). Os sandinistas assumiram o poder, iniciando a construção de um novo país e enfrentando, nos anos seguintes, todos os tipos de boicotes e todas as formas de agressões norte-americanas (HABERT, 1996, p.83).

O BRASIL

A situação no Brasil também não foi diferente do restante do mundo. Com o Golpe Militar em 31 de março de 1964 teve início no país um dos períodos mais tensos de sua história, causando fortes impactos em vários setores, inclusive na educação. Para Werebe (1994, p.75), o que de fato aconteceu foi um golpe militar de direita ao invés de eclodir uma revolução de esquerda. Iniciou-se uma ditadura que durou 21 anos e que pôs fim a liberdades democráticas do país. Estabeleceu um regime de repressão violenta e arbitrária. Os impactos do Golpe Militar marcaram de forma profunda a história do país.

Segundo Habert (1996), o golpe de 1964 ocorreu em um momento de crise da economia brasileira e de grandes mobilizações em torno de reformas políticas e institucionais de cunho nacionalistas, defendidas pelo Governo Jango e chamadas "Reformas de Base". O golpe era justificado como um ato em "defesa da ordem e das instituições contra o comunismo". O Golpe foi, de fato, uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais e também resultado do impasse entre o esgotamento da política nacional-populista que vinha orientando o desenvolvimento e a industrialização do país no pós-guerra e os imperativos de novos moldes de expansão capitalista.

O quadro 18 apresenta os governantes do país no período da Ditadura Militar.

QUADRO 18: GOVERNANTES DO BRASIL – 1964 A 1985

Humberto de Alencar Castelo Branco Marechal (1964-1967)	Militar, nascido na cidade de Fortaleza, estado do Ceará, em 20 de setembro de 1897. Foi um dos principais articuladores do golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Através de eleição indireta passou a exercer o cargo de presidente da República em 15 de abril de 1964 (BRASIL, 2003a, p.133).
Artur da Costa e Silva Marechal (1967-1969)	Militar, nascido na cidade de Taquari, estado do Rio Grande do Sul, em 3 de outubro de 1899. Foi um dos principais articuladores do golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart, e integrou o Comando Supremo da Revolução, ao lado do brigadeiro Correia de Melo e do almirante Augusto Rademaker. Ministro da Guerra durante o governo Castelo Branco (1964-1966), desincompatibilizou-se do cargo para candidatar-se às eleições indiretas na legenda da Arena. Em 3 de outubro de 1966, Costa e Silva e Pedro Aleixo foram eleito, respectivamente, presidente e vice-presidente pelo Congresso Nacional, com a abstenção de toda a bancada do MDB, partido oposicionista. Em 15 de março de 1967 foi empossado na presidência, e em agosto de 1969 afastou-se do cargo em virtude de uma trombose cerebral, sendo substituído por uma junta militar (BRASIL, 2003a, p.139-140).
Junta militar Ministro da Marinha Augusto Hamann Rademaker Grünewald; Ministro do Exército Aurélio	Em 30 de agosto de 1969, Artur da Costa e Silva foi afastado da presidência da República, em virtude de uma trombose cerebral. Como o Alto Comando das Forças Armadas temesse a reabertura do Congresso e a suspensão dos atos institucionais em vigor, foi editado em 31 de agosto o ato institucional nº 12 (AI-12), que impedia a posse do vice-presidente Pedro Aleixo, sucessor natural de Costa e Silva, e dava posse à junta militar composta pelos ministros Augusto Hamann Rademaker Grünewald, da Marinha, Aurélio de Lira Tavares, do

de Lira Tavares; Ministro da Aeronáutica Márcio de Sousa e Melo. (1969-1969)	Exército, e Márcio de Sousa e Melo, da Aeronáutica. Em 22 de outubro, o Congresso Nacional foi reaberto para eleger os novos presidente e vice-presidente, Garrastazu Médici e Rademaker Grünewald, respectivamente (BRASIL, 2003a, p.145-146).
Emílio Garrastazu Médici General (1969-1974)	Militar, nascido na cidade de Bagé, estado do Rio Grande do Sul, em 4 de dezembro de 1905. Comandante da Academia Militar das Agulhas Negras, apoiou o golpe de 1964 que depôs o presidente João Goulart. Com o afastamento de Costa e Silva, teve seu nome indicado pelo Alto Comando do Exército à sucessão presidencial. Através de eleição indireta, passou a exercer o cargo de presidente da República em 30 de outubro de 1969 (BRASIL, 2003a, p.149).
Ernesto Geisel General (1974-1979)	Militar, nascido na cidade de Bento Gonçalves, estado do Rio Grande do Sul, em 3 de agosto de 1908. Participou do movimento político-militar que originou o golpe de 1964, tendo sido nomeado chefe do Gabinete Militar do presidente Castelo Branco (1964-1967). Através de eleição indireta passou a exercer o cargo de presidente da República em 15 de março de 1974 (BRASIL, 2003a, p.155-156).
João Batista de Oliveira Figueiredo General (1979-1985)	Militar, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 15 de janeiro de 1918. Participou do movimento político-militar que originou o golpe de 1964, tendo sido nomeado chefe da agência do Serviço Nacional de Informações (SNI) no Rio de Janeiro (1964-1966). Através de eleição indireta, passou a exercer o cargo de presidente da República em 15 de março de 1979 (BRASIL, 2003a, p.163).

O golpe militar de 1964 foi considerado uma ação necessária para garantir a ordem socioeconômica pelos setores economicamente dominantes. Estes setores consideravam o grupo político uma ameaça, uma vez que estava apoiado em uma crescente mobilização popular alimentada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista.

Várias perseguições políticas aconteceram a seguir do golpe: a queima do prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE); a invasão e danificação da sede do jornal Última Hora; invasão da Universidade de Brasília e prisão de professores e alunos; transferência de oficiais militares para a reserva; novas cassações de civis e militares; instauração do Inquérito Policial Militar (IPM) que permitia a perseguição aos adversários do regime (BRASIL, 2003a, p. 130).

O Congresso elegeu como presidente o Marechal Castelo Branco e José Maria Alkmin, do Partido Social Democrático (PSD), como vice-presidente em 11 de abril de 1964. O Governo de Castelo Branco criou um aparato legal para legitimar o progressivo endurecimento do regime e estabeleceu um alinhamento econômico, político e militar junto aos Estados Unidos. As manifestações de oposição ao governo foram retaliadas com intervenção nos sindicatos, a extinção de entidades de representação estudantil, detenções, prisões e invasão de universidades (BRASIL, 2003a, p.130-134).

Em 1964 foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI) que realizava atividades de informação e contra-informação no interesse da segurança nacional. Foi mantida a eleição direta para Governador de Estado. A oposição venceu na Guanabara e em Minas Gerais em 1965 as eleições para Governador (BRASIL, 2003a, p.134). Como resposta do Governo à vitória da oposição, vários atos institucionais foram promulgados. No plano econômico criou-se o Plano de Ação Econômica do Governo com o objetivo de conter a inflação, fazer a retomada do crescimento econômico e a normalização do crédito. Também foram criados o Conselho Monetário Nacional, o Banco Central, o Banco Nacional de Habitação (BNH) e o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) (BRASIL, 2003a, p.134).

Segundo Habert (1996), a situação vivida pelo trabalhador brasileiro era bastante complexa diante do arrocho salarial e da implantação do FGTS. O arrocho salarial e a intensificação da exploração do trabalho foram os elementos fundamentais para a acumulação de capital. Desde 1964 o governo fixava os índices anuais de reajustes salariais com base em cálculos da inflação passada, ficando os salários progressivamente abaixo da inflação. Como o Governo tinha o controle total sobre a política econômica e circulação de informações, isto permitia-lhe anunciar índices de inflação desfocados da realidade e rebaixar os reajustes salariais dos trabalhadores. A implantação do FGTS em 1966 eliminou a estabilidade no emprego, facilitando as demissões e aumentando a rotatividade dos trabalhadores. Como conseqüência, contribuiu para o rebaixamento salarial dos trabalhadores (p.14).

A nova Constituição Federal entrou em vigor em novembro de 1966, mas seus poderes foram praticamente revogados pelo Ato Institucional nº5 – AI-5[51]. Em 1967 entraram em vigor a Lei de Imprensa, restringindo a liberdade de expressão, e a Lei de Segurança Nacional, definindo crimes contra a segurança nacional e a ordem política e social. Neste período cresceu a oposição ao regime militar, surgindo dissidências dentro da esquerda brasileira e optando pela luta armada (BRASIL, 2003a, p.135-140).

No plano econômico aconteceu o crescimento conciliado com expansão industrial, facilidade de crédito, controle inflacionário e política salarial contencionista. Devido a problemas de saúde, Artur da Costa e Silva foi afastado da Presidência. Temendo a reabertura do Congresso,

[51] Ato Institucional nº5 – AI-5: Em 1969 um novo golpe, 'dentro do golpe', veio não apenas reforçar, mas endurecer mais a repressão. O Ato Institucional nº5 (AI-5) pôs fim à fase mais 'branda' da ditadura. O sinistro período do Governo Médici, seguido pelo Governo Geisel, foi marcado por perseguições, torturas e assassinatos que atingiram não apenas os lideres de esquerda, mas também os liberais que se manifestavam contra a ditadura (WEREBE, 1994, p.77-78).

o Alto Comando das Forças Armadas editou o AI-12, que impedia a posse do vice-presidente e passava o poder à junta militar. O Congresso Nacional foi reaberto em outubro de 1969 para eleger por eleição indireta o presidente e o vice-presidente, Garrastazu Médici e Rademaker Griinewald, respectivamente (BRASIL, 2003a, p.142-146).

A reação do governo militar frente à intensificação da luta armada pelas organizações de esquerda foi a criação do Comando de Operações de Defesa Interna (CODI), que coordenava as atividades dos Departamentos de Operações e Informações (DOI). O sistema de repressão governamental contava com os centros de informação das forças armadas: CIEX do Exército, CENIMAR da Marinha e CISA da Aeronáutica. Esta reação desestruturou as organizações de esquerda através de ações de prisão, exílio ou morte de seus líderes (BRASIL, 2003a, p.150).

O período foi marcado pelo 'milagre brasileiro', uma soma de fatores favoráveis à economia. Entre eles a conjuntura internacional, a expansão da economia brasileira, a estabilização da inflação, o crescimento do PIB, a expansão da indústria, do emprego e do consumo interno (BRASIL, 2003a, p.150). Para Habert (1996), o crescimento da economia brasileira entre os anos de 1969 e 1973 nada teve de realmente milagroso. O período do Governo Médici consolidou a expansão capitalista nos moldes em já vinham se desenvolvendo, valendo-se das bases econômicas e políticas implantadas pelos governos anteriores e da recuperação da economia mundial a partir dos anos de 1967 e 1968. O que se convencionou chamar de 'milagre brasileiro', segundo o autor, sustentava-se no aprofundamento da exploração da classe trabalhadora, submetida ao arrocho salarial, às duras condições de trabalho e à repressão política. Também sustentava-se na ação do Estado garantindo a expansão capitalista e a consolidação do grande capital nacional e internacional. Soma-se a entrada maciça de capital estrangeiro na forma de investimentos e de empréstimos (p.13-14).

Em 1970 o Brasil obteve grandes empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o seu Programa de Metas e Bases para Ação do Governo coordenou diversos projetos prioritários para a política de desenvolvimento. Foi lançado o Plano de Integração Nacional, prevendo a construção de grandes rodovias, tais como a Transamazônica, a Cuiabá-Santarém e a Manaus-Porto Velho (BRASIL, 2003a, p.150-151).

Habert (1996) descreve a situação dos brasileiros durante a década de 1970, alertando que o 'milagre foi sobreviver'. Em pleno período do 'milagre econômico', no ano de 1972, mais da metade dos trabalhadores assalariados recebiam menos de um salário mínimo. Para garantir a

sobrevivência, muitos trabalhadores faziam diversas horas extras e mais membros das famílias entraram para o mercado de trabalho, tais como mulheres e menores. As mulheres passaram a acumular dupla jornada de trabalho (fora e dentro de casa) e a enfrentar a discriminação sexual e econômica. Os menores eram obrigados a abandonar os estudos e impelidos para empregos mal-remunerados ou para as ruas. Obrigados a procurar moradia barata, a maioria dos trabalhadores mudou-se para favelas e cortiços nas periferias das cidades. Por sua vez, nestas vilas e loteamentos clandestinos faltavam água, esgoto, luz, transporte, saúde, creches e escolas. Para migrantes que chegaram expulsos do campo, a cidade representou o lugar onde teriam mais chances de trabalho, ainda que lhes fossem destinadas as vagas sem qualificação e mal-remuneradas (p.18-19).

Em 15 de março de 1974, através de eleição indireta, o General Ernesto Geisel passou a exercer o cargo de Presidente da República. Este governo foi marcado pelo processo denominado como 'distensão lenta, gradual e segura', com vista à reimplantação do sistema democrático no país (BRASIL, 2003a, p.156).

Habert (1996) explica o significado do lema 'lenta, gradual e segura',

> O Governo Geisel iniciou um projeto de 'distensão' ou 'abertura política' que combinava a manutenção dos principais mecanismos de repressão e controle com a progressiva institucionalização do regime. Isto é, ao mesmo tempo que continuava usando – e fartamente – o AI-5, a Lei de Segurança Nacional, o aparelho repressivo, promovia algumas reformas políticas nas instituições do papel do Congresso e dos partidos e a reformulação da legislação autoritária, substituindo progressivamente os chamados 'atos de exceção' por outras leis que mantinham o conteúdo principal da dominação política (p.43-44).
>
> Nos discursos oficiais, as palavras 'abertura' ou 'distensão' vinham sempre acompanhadas das expressões 'lenta', 'gradual' e 'segura', reveladoras de uma reacomodação do regime feita de cima para baixo, controlada pelo poder, dentro da ordem e para manter a ordem da classe dominante (p.44).

O Governo Geisel apresentou situações conflitantes entre medidas de liberalização e autoritárias. Por um lado, ele permitiu a propaganda eleitoral que tinha sido proibida no AI-5 e pôs fim à censura prévia ao Jornal Estado de São Paulo, mais tarde estendida a outros meios da imprensa. De outro lado, aplicou forte recuos autoritários, como repressões às organizações clandestinas e ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), fechou o Congresso Nacional devido à não aprovação da proposta de reforma do Poder Jurídico, instituiu o 'pacote de abril' que assegurava a maioria governista no Legislativo, ampliou as restrições impostas pela Lei Falcão e estendia o mandato do seu sucessor para seis anos (BRASIL, 2003a, p.156-157).

O Governo Geisel caracterizou-se por uma reestruturação da política externa brasileira. Ampliou-se as relações diplomáticas e comerciais com países da Europa, África e Ásia e foram reabertas as relações com a República Popular da China. Foram feitos planejamentos e investimentos no setor energético e de indústrias básicas. Entre eles estavam o Programa Nacional do Álcool – Proálcool e o acordo nuclear Brasil-Alemanha. O plano econômico do governo sentiu o impacto da crise do petróleo, do desequilíbrio da balança de pagamentos e do aumento da dívida externa. Para enfrentar estes problemas, o governo adotou os contratos de risco entre a Petrobras e empresas estrangeiras para exploração de petróleo no país (BRASIL, 2003a, p.157-158).

O General João Batista de Oliveira Figueiredo foi eleito indiretamente Presidente da República em 15 de março de 1979. Ele reafirmou o projeto de abertura política. Habert (1996) retrata esta sucessão presidencial,

> Muito antes do Colégio Eleitoral eleger, em 15 de outubro de 1978, o nome do General João Batista Figueiredo para o próximo mandato presidencial de março/1979 a março/1985 (o mandato fora ampliado de cinco para seis anos pelo 'Pacotão de Abril') já se sabia que Figueiredo, Chefe do SNI, seria o sucessor de Geisel (p.66).
> As articulações políticas para esta sucessão foram permeadas por disputas internas com a ala dos 'duros', mas o grupo 'castelista' controlou com mão de ferro a sucessão. No decorrer do processo, dois episódios evidenciaram a preponderância do grupo de Geisel: a demissão, em outubro de 1977, do Ministro do Exército Sylvio Frota, candidato dos 'duros', e a saída do chefe da Casa Militar, Hugo de Abreu, em janeiro de 1978, por discordar da indicação de Figueiredo (p.66).
> Surgiram, também, outras articulações políticas como a que juntou setores civis e militares em torno da candidatura, lançada pelo MDB, do General Euler Bentes Monteiro com Paulo Brossard para vice, chapa derrotada no Colégio Eleitoral (p.67).
> O General João Batista Figueiredo tomou posse em março de 1979, em plena greve dos metalúrgicos do ABC. Mais de 100 greves o aguardariam só nos próximos 2 meses. A resposta do Governo seria o recrudescimento da repressão paralelamente à reordenação política da ditadura na linha da 'abertura lenta e gradual' iniciada no Governo Geisel (p.67).

Em 1979 foi aprovada a Lei da Anistia[52] e Lei Orgânica dos Partidos[53]. A crise do petróleo de 1979 e a elevação de juros exauriram o modelo econômico adotado pelos governos militares anteriores ao de Figueiredo. Nesse período intensificaram-se as atividades do Proálcool e aumentaram os contratos de risco com empresas estrangeiras de petróleo.

[52] Napolitano (2007, p.201-204) apresenta o contexto e desdobramentos da Lei da Anistia, uma etapa do processo de redemocratização do Brasil.
[53] Esta Lei extinguiu o bipartidarismo.

Segundo Habert (1996), naqueles anos multiplicaram-se os movimentos populares que nasceram e se desenvolveram a partir dos bairros da periferia das grandes cidades. São exemplos: o Movimento do Custo de Vida, os movimentos contra remoção forçada dos favelados, a luta pela regulamentação dos loteamentos clandestinos, pela obtenção de bens e serviços, tais como rede de esgoto, água, luz, creches, direito à educação e também à saúde. Este movimentos refletiram não só os efeitos do crescimento desordenado das cidades, o sufocamento da participação e do debate político, além da piora das condições de vida e de trabalho, como também expressaram profundas transformações nos seus valores, no seu comportamento, nas formas criativas de se organizarem, de agirem coletivamente e de forma independente. Estes movimentos mobilizaram milhares de moradores (donas de casa, trabalhadores assalariados, bóias-frias, ambulantes, empregadas domésticas, homens, mulheres, velhos e crianças). No enfrentamento com o Estado, chocavam-se ora com a violência da força policial, ora com a indiferença das autoridades e a morosidade da burocracia. No entanto, foi através de suas lutas que várias reivindicações foram conquistadas. Os movimentos populares apresentavam um caráter de massa, socialmente heterogêneo e imediatista, mas foram se politizando no processo de enfrentamento com o Estado e com as relações que estabeleceram com o movimento operário de 1978, apresentando um forte caráter de classe (p.55-56). O mesmo autor complementa,

> O primeiro movimento popular que ocupou as ruas no meio da década de 70 [1970] foi o MCV (Movimento do Custo de Vida), que rapidamente ganhou expressão maciça e nacional. Sua origem remonta o início da década, a partir das iniciativas de Clubes de Mães em São Paulo denunciando o alto custo de vida e as péssimas condições de vida das famílias trabalhadoras; evoluiu, entre 1975 e 1978, para a realização de grandes assembléias e comícios mobilizando milhares de pessoas, incorporando reivindicações mais amplas e recebendo o apoio de vários setores sociais e entidades (p.56).
>
> Em 1978, o MCV aprovou a realização de uma grande campanha de coleta de assinaturas em torno de três reivindicações principais a serem encaminhadas ao governo: congelamento dos preços dos gêneros de primeira necessidade, concessão de um abono salarial de 20% para todos os trabalhadores e aumentos salariais acima do custo de vida (p.56).
>
> O MCV (que depois teve seu nome Movimento contra a Carestia) expandiu-se para vários estados, recebeu adesão de outras entidades e movimentos, coletou 1,3 milhão de assinaturas, culminando com uma grande manifestação de 20 mil pessoas na Praça da Sé, em São Paulo, cercada por policiais armados, no dia 27 de agosto de 1978, marcado como Dia Nacional de Luta Contra a Carestia. Nenhuma autoridade estava presente para receber o abaixo-assinado. Tampouco qualquer autoridade recebeu a comissão que foi levar o abaixo-assinado a Brasília (p.56-57).
>
> Esse movimento só veio a perder o seu potencial de mobilização quando a eclosão das grandes greves operárias de 1978 deslocou o centro de referência da contestação popular para o movimento sindical (p.57).

Em 1981 surgiu o fenômeno chamado de estagflação: a estagnação das atividades produtivas e econômicas em conjunto a uma inflação crescente de preços, crescimento negativo do PIB e aumento da dívida externa. Em 1982 foi criado o Finsocial, destinando parte da renda bruta de empresas públicas e privadas a programas considerados pelo governo como prioritários, atribuindo o gerenciamento desses recursos ao BNDE, que passou a chamar-se Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (BRASIL, 2003a, p.165).

Habert (1996) comenta que o cenário de industrialização e modernização tecnológica concentrada predominou nas grandes empresas monopolistas. Isto causou a proletarização de parcelas cada vez maiores da população, urbanização caótica, disseminação de sociedade de consumo em um país onde grande parte da população sofria de subnutrição crônica. Durante a década de 1970 acelerou-se o desenvolvimento capitalista brasileiro em praticamente todos os campos e consolidando a integração do Brasil ao sistema capitalista monopolista internacional como um país associado e periférico. O mesmo Brasil que no início da década de 1960 ocupava o 50º lugar entre as economias capitalistas mundiais, no meio da década de 1970 passou a ocupar o 8º lugar. A importante classificação, no entanto, encobria as características e as contradições de um desenvolvimento capitalista desigual em relação aos países centrais. Isto demonstra a medida do seu real significado dentro do país: a acumulação acelerada do capital e concentração de renda baseadas no extraordinário crescimento das desigualdades sociais, da espoliação e da miséria da classe trabalhadora (HABERT, 1996, p.69-70).

O mesmo autor relata que o Brasil estava entre os cinco principais do *ranking* mundial das principais desgraças sociais: mortalidade infantil, subnutrição, doenças, fome, violência, analfabetismo, acidentes de trabalho etc. No final da década, o país demonstrava evidências de profundas mudanças ocorridas na estruturação da produção e da sociedade, nos comportamentos políticos e nas manifestações culturais. A mecanização da produção e a concentração da propriedade da terra acabaram provocando a expulsão de milhões de pessoas do campo e acelerando as migrações. Por sua vez, as grandes cidades atraíram migrantes de todos os pontos do país. Embora o processo de urbanização tenha se acelerado já na década de 1950, foi na década de 1970 que o Brasil se tornou efetivamente urbano (HABERT, 1996, p.70-73).

Em 1981 foi realizada a primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (Conclat) e em 1983 foi criada a Central Única dos Trabalhadores (CUT) (BRASIL. 2003, p.165). As eleições diretas para o Congresso e os Governos Estaduais foram realizadas em

novembro de 1982. A oposição obteve maioria na Câmara dos Deputados e o PDS teve vitória no Senado e nos Governos Estaduais (BRASIL, 2003a, p.166).

Werebe (1994) comenta o fim da ditadura militar,

> O quinto e último general presidente, João Baptista Figueiredo, foi levado a adotar certas medidas visando a liberalizar um pouco o regime ditatorial, num primeiro tempo, porque se acreditava fortalecido e, mais tarde, porque a oposição à ditadura crescia (...). O sistema de eleições diretas para prefeitos e governadores foi restabelecido. Uma nova legislação partidária permitiu o surgimento de vários partidos: (...). As primeiras eleições diretas para governadores dos estados, realizadas em 1982, constituíram um golpe contra o governo militar. O PMDB ganhou os governos estaduais de nove estados (alguns dos maiores e mais importantes): São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Pará, Amazonas, Acre, Mato Grosso do Sul, Goiás e Espírito Santo. E o PDT ganhou o governo do Rio de Janeiro (...). A situação econômica do país se agravara, com a má administração, com a corrupção desbragada, com uma inflação sempre galopante e com o aumento vertiginoso da dívida externa (...). A urbanização se intensificou, sobretudo nas últimas décadas, em algumas capitais. Não foi fruto apenas de um crescimento demográfico provocado pelo aumento do índice de natalidade, mas pelo êxodo rural e pelas migrações internas, das zonas mais pobres do país para as mais desenvolvidas (...) (p.82).
>
> .....
>
> Fugindo à fome e à miséria, os movimentos migratórios do Norte e do Nordeste para o sul do país aumentaram, não encontrando os imigrantes, nas grandes capitais do sul, o acolhimento esperado e sonhado. (...). A pobreza jogou assim na marginalidade uma grande população de jovens e crianças – os excluídos da escola, os excluídos da sociedade –, que passaram a procurar na delinqüência, na violência, na prostituição, na droga o caminho para escapar da miséria, do abandono, da falta de futuro e de perspectivas(...) (p.83).

Em 1983 formou-se a Campanha das 'Diretas Já'[54], uma frente única reunindo partidos e entidades de oposição que reivindicava eleições diretas para a Presidência da República. A emenda constitucional das diretas foi derrotada em 1984. Tancredo Neves e José Sarney foram eleitos por voto indireto pelo Colégio Eleitoral em 1985 (BRASIL, 2003a, p.166).

Os quadros 19 e 20 mostram pistas sobre aquele período conturbado que contribuem para entender as inúmeras dificuldades que o Brasil enfrentou politicamente e contextualizá-las como pano de fundo para os problemas e impactos na educação.

A Comissão do Acervo da Luta contra a Ditadura (2006) do Governo do Estado do Rio Grande do Sul apresenta no quadro 19 uma linha do tempo com diversos eventos que ocorreram durante o período.

[54] DIRETAS JÁ: em São Paulo, no dia 16 de abril de 1981, realizou-se o maior comício do Brasil até esse ano, reunindo 1,7 milhão de pessoas, pró-eleições diretas no Brasil. Esse comício corresponde a um momento fundamental do final do regime ditatorial no país no que se refere ao processo político eleitoral (CABRINI, 2007, p.87).

QUADRO 19: O BRASIL DURANTE A DITADURA MILITAR - 1964 A 1985

1964	13/03/64 — João Goulart anuncia, em comício na Central do Brasil no Rio, a necessidade das reformas de base; 19/03/64 — Cerca de 500 mil pessoas fazem passeata contra Jango no centro de São Paulo, na Marcha da Família com Deus pela Liberdade. Carlos Lacerda é um dos participantes; 30/03/64 — Discurso pró-reformas de Jango no Automóvel Clube, no Rio; 31/03/64 — A movimentação de tropas golpistas, saindo de Minas Gerais em direção ao Rio de Janeiro nesta noite, marca o início do golpe que deporia o presidente da República, João Goulart; 01/04/64 — Prisões e protestos pelo país em conseqüência do golpe militar. A sede da UNE, no Rio, é incendiada e tomada pelo governo militar, que destrói o acervo do CPC; no dia seguinte, o Presidente do Senado, Ranieri Mazilli, assume a Presidência interinamente; 09/04/64 — Editado o Ato Institucional n.º 1 (AI-1), que permite a cassação de mandatos e a suspensão de direitos políticos. São marcadas eleições indiretas em dois dias para Presidência e vice-presidência da República com mandato válido até 31 de janeiro de 1966. Divulgada a primeira lista de cassados, contendo nomes como o de Goulart, Jânio Quadros, Prestes, Leonel Brizola e Celso Furtado, além de 29 líderes sindicais e alguns oficias das Forças Armadas; Em junho é criado o SNI (Serviço Nacional de Informação), comandado pelo general Golbery do Couto e Silva.
1965	27/10/65 — É decretado o Ato Institucional n.º 2, que retoma as cassações, extingue os partidos políticos, impõe eleições indiretas para presidente e atribui a este o poder de decretar estado de sítio sem consulta prévia do Congresso, intervir nos estados, fechar o Congresso, demitir funcionários e emitir atos complementares e decretos-lei.
1966	05/02/66 — É decretado o Ato Institucional n.º 3, que institui eleições indiretas para governador e a nomeação de prefeitos; 24/03/66 — Oficializados os partidos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que reuniu principalmente parlamentares do extinto PTB e se transformou na oposição ao Regime Militar, e a ARENA (Aliança Renovadora Nacional), que se constituiu como partido de sustentação dos governos militares; 03/10/66 — Com a abstenção de toda a bancada do MDB, que se retirou do plenário, o marechal Artur da Costa e Silva é eleito presidente pelo Congresso. Poucos dias depois, é lançada no Rio a Frente Ampla, movimento de oposição que luta pela restauração da democracia e une Carlos Lacerda, JK e João Goulart; 07/12/66 — Ato Institucional n.º 4 obriga o Congresso a votar o Projeto de Constituição.
1967	13/03/67 — É promulgada a Lei de Segurança Nacional; dois dias depois, o General Arthur da Costa e Silva assume a Presidência do Brasil.
1968	28/03/68 — O estudante Edson Luís Lima Souto morre em um conflito com a Polícia Militar em frente ao restaurante universitário Calabouço, no Rio, quando o movimento estudantil preparava um protesto contra as condições do ensino brasileiro. No dia seguinte, cerca de 60 mil pessoas participaram do seu enterro. Seguem-se manifestações e protestos em várias cidades do país; 01/06/68 — Passeata dos 100 mil, no Rio de Janeiro, reuniu estudantes, artistas, intelectuais, clero, sindicalistas e a população, em protesto contra as violências cometidas pelo Regime; 18/07/68 — Membros do CCC (Comando de Caça aos Comunistas) invadem e depredam o Teatro Ruth Escobar, em São Paulo, além de espancar o elenco da peça "Roda Viva"; 02/09/68 — O Deputado do MDB, Márcio Moreira Alves, discursa na Câmara conclamando o povo a realizar um boicote ao militarismo nas comemorações do 7 de setembro. O pronunciamento é considerado ofensivo pelos ministros militares, que pedem ao Congresso autorização (que foi negada) para sua cassação; Como resposta, o Governo promulga o Ato Institucional nº 5, autorizando o presidente da República, mais uma vez, a colocar em recesso o Congresso e as Assembléias Legislativas estaduais; dá plenos poderes para cassar mandatos eletivos, suspender direitos políticos, demitir ou aposentar juízes e funcionários. Suspende o habeas corpus e autoriza julgamento em tribunais de "crimes políticos", e confisca bens; 12/10/68 — Cerca de 1200 estudantes são presos no Congresso clandestino da UNE em Ibiúna (SP). Em ação da VPR, o capitão do Exército americano Charles Chandler é morto.
1969	01/07/69 — É oficialmente criada a Oban (Operação Bandeirantes) dentro do comando do 2º Exército, em São Paulo. A Oban passa a comandar a repressão contra a guerrilha armada; 04/09/69 — Seqüestro do embaixador americano Charles Elbrick no Rio de Janeiro para exigir a libertação de presos políticos. Para obter sua libertação o Governo liberta e expulsa do país 15 presos políticos; Seguem-se a este o seqüestro de mais outros três cônsules, todos libertados em troca de outros presos

	políticos 18/09/69 — Nova Lei de Segurança Nacional.
1970	26/01/70 — O decreto-lei 1.077 institui a censura prévia a espetáculos e publicações.
1971	20/01/71 — O deputado Rubens Paiva é preso, no Rio, morto sob tortura e dado como desaparecido; em junho, o militante do MR-8 Stuart Angel é preso, torturado e morto no Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (Cisa), na Base Aérea do Galeão, no Rio; 17/09/71 — Morto na Bahia o capitão Carlos Lamarca, membro da organização Vanguarda Popular Revolucionária (VPR).
1972	12/04/72 — Cerca de 3 mil homens do Exército chegam ao Araguaia e dão início à primeira campanha contra a guerrilha, formada por militantes do PC do B; 05/09/72 — A imprensa é proibida de publicar notícias sobre a Anistia Internacional; A consolidação do Regime – 1973-1977.
1973	04/09/73 — MDB indica “anti-candidatos” à presidência da República: Ulysses Guimarães e Barbosa Lima Sobrinho.
1974	15/03/74 — O general Ernesto Geisel toma posse na Presidência. Outro general, João Figueiredo assume a chefia do SNI e Golbery do Couto e Silva, nomeado ministro-chefe do Gabinete Civil, passa a articular a abertura do regime; definindo-a como "lenta, gradativa e segura distensão"; 15/11/74 — Expressiva vitória da oposição nas eleições parlamentares. MDB elege 335 deputados estaduais, 160 deputados federais e vários senadores; 20/06/75 – Fundado o Movimento Feminino pela Anistia no Rio Grande do Sul, Presidida pela socióloga Lícia Peres, em extensão ao Movimento nacionalmente dirigido pela advogada Therezinha Zerbini.
1975	25/10/75 — Morte sob tortura de Vladimir Herzog, jornalista, diretor da TV Cultura, no Doi-Codi de São Paulo. Jornalistas se mobilizam, reunindo um abaixo-assinado com mais de mil assinaturas, para contestar a versão oficial de suicídio de Vlado. Sua morte causa grande repercussão em todo o país e no Exterior. No dia 31, um culto ecumênico na Catedral da Sé transformou-se em ato público de protesto, com a participação de mais de 10 mil pessoas.
1976	17/01/76 — O metalúrgico Manuel Fiel Filho é encontrado morto nas dependências do DOI-Codi. As autoridades repetem a versão de suicídio, rapidamente desmontada; Por este assassinato, o presidente Geisel demite o general Ednardo D`Ávila Mello do comando do 2º Exército; 14/04/76 — Morre, em um acidente de automóvel ocorrido em situação bastante estranha e jamais esclarecida, a estilista carioca Zuzu Angel, que ficou conhecida pela sua coragem e firmeza em denunciar a tortura, morte e ocultação de cadáver de seu filho, Stuart Angel, pelos agentes da repressão; 01/07/76 — O presidente Geisel sanciona a "Lei Falcão", que altera o Código Eleitoral reduzindo a níveis mínimos a propaganda política no rádio e na televisão; 19/08/76 — Uma bomba explode na Associação Brasileira de Imprensa - ABI, no Rio, e outra é encontrada na sede da OAB. Os atentados são reivindicados pela organização de direita Aliança Anticomunista Brasileira - AAB.
1977	30/03/77 — Em São Paulo, primeira manifestação estudantil fora do campus; com uma passeata de cinco mil estudantes, caminhando sob vigilância de forte aparato policial; 01/04/77 — O presidente Ernesto Geisel fecha o Congresso; no dia 14, baixa o “Pacote de Abril”, promovendo a reforma do Judiciário, estabelecendo o mandato presidencial em seis anos e criando o cargo de senador “biônico”; 05/05/77 — Concentração de dez mil estudantes no Largo de São Francisco, em São Paulo, que saem em passeata até o Viaduto do Chá, onde quase se inicia uma batalha com o forte aparato montado pela repressão; em junho, uma tentativa de realização do III Encontro Nacional de Estudantes em Belo Horizonte acaba com a prisão de mais de 400 estudantes; 12/10/77 — O presidente Geisel exonera o ministro do Exército, Sílvio Frota, aspirante a candidato à Presidência e opositor da distensão política.
1978	01/01/78 — começa o movimento pela formação do Comitê Brasileiro de Anistia (CBA), para lutar pela anistia “Ampla, Geral e Irrestrita”; 12/05/78 — Metalúrgicos da Scania, em São Bernardo do Campo, iniciam a primeira greve do país após o AI-5. Criados Comitês pela Anistia em São Paulo, no Distrito Federal e outros estados.
1979	01/01/79 — Parlamentares cassados em janeiro de 1969, depois da edição do AI-5, recuperam seus direitos políticos. Entre eles, Mário Covas; 11/02/79 — O CBA-SP exibe, no estádio do Morumbi, durante jogo entre Corinthians e Santos, uma grande faixa com os dizeres "Anistia ampla, geral e irrestrita", A faixa é transmitida pelas redes de televisão, e os

	jornais do dia seguinte circularam com fotos; 01/05/79 — O senador Teotônio Vilela, presidente da Comissão Mista que analisava a questão da Anistia, inicia visitas a presos políticos em todo o país. Teotônio, que pertencia à Arena, partido do Governo, declarou, após essas visitas, não haver encontrado nenhum perigoso terrorista, mas apenas jovens idealistas, que haviam lutado por suas convicções. A comemoração do Primeiro de Maio em São Bernardo do Campo concentra diversas manifestações pela Anistia; 28/08/79 — Sancionada a Lei da Anistia (Lei Federal 6.683), que beneficia 4.650 pessoas entre cassados, banidos, presos, exilados ou simplesmente destituídos de seus empregos. Com ela, podem voltar ao Brasil líderes como Leonel Brizola, Miguel Arraes e Luis Carlos Prestes, entre outros. Neste mesmo dia é denunciado, no Congresso Nacional, a descoberta dos restos mortais de alguns presos políticos (entre eles Luis Eurico Tejera Lisboa), dados como desaparecidos; 21/11/79 Extintos a Arena e o MDB; podem ser criados novos partidos.
1980	27/01/80 — Série de atentados à bomba, promovidos por paramilitares de direita, ocorrem durante ensaio da Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, onde haveria ato de apoio à fundação do PMDB. Outras bombas explodiriam também na sede da OAB, causando a morte de uma funcionária. Outras bombas ainda são enviadas à Câmara Municipal do Rio, e aos jornais "Tribuna da Luta Operária" e "Tribuna da Imprensa", no Rio, para a "Tribuna de Vitória", e para o "Hora do Povo" de São Paulo; 19/04/80 — O presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, Luiz Inácio Lula da Silva e outros 10 dirigentes sindicais são presos pelo Dops paulista com base na LSN (Lei de Segurança Nacional); 13/11/80 — Aprovada no Congresso Nacional emenda constitucional que estabelece eleições diretas para os governadores de Estado e que acaba com a nomeação de senadores biônicos.
1981	30/04/81 — Duas bombas explodem em um carro no Riocentro, durante show do Dia do Trabalho, matando o sargento Guilherme do Rosário e ferindo o capitão Wilson Machado; 02/06/81 — PF divulga lista de comunistas, que inclui Fernando Henrique Cardoso, Eduardo Suplicy e Chico Buarque.
1982	05/04/82 — "Pra Frente, Brasil", filme de Roberto Farias, é censurado por mostrar tortura nos anos 70[1970]; 15/11/82 — Em novembro, ocorrem eleições para governadores, senadores, prefeitos e deputados federais e estaduais, exceto nas áreas de segurança.
1983	02/03/83 — O deputado Dante de Oliveira (PMDB) apresenta no Congresso Nacional emenda que estabelece as eleições diretas para Presidência da República; 14/11/83 — Carro-bomba explode no estacionamento do jornal "O Estado de São Paulo"; 27/11/83 — Manifestação pró-eleições diretas reúne 10 mil pessoas na praça Charles Muller, em São Paulo. No mesmo dia morre o senador Teotônio Vilela que, mesmo com câncer, percorreu o país pregando a volta da democracia. No ano seguinte, ocorrem comícios pelas “Diretas Já” em todo o Brasil.
1984	25/01/84 — Cerca de 300 mil pessoas realizam um comício pelas Diretas Já na Praça da Sé, em São Paulo; 10/04/84 — Comício reúne quase 1 milhão pelas Diretas Já, na Candelária, Rio de Janeiro; 16/04/84 — Mais de 1 milhão de pessoas ocupam o Vale do Anhangabaú, em São Paulo, pelas Diretas Já; 25/04/84 — Congresso Nacional rejeita a emenda Dante de Oliveira, que previa eleições diretas para a presidência; 26/04/84 — General Newton Cruz ordena cerco a uma passeata de protesto dos estudantes da UnB, frustrados com a derrota da emenda, e a invasão da escola onde estudantes haviam se refugiado; e prende o presidente da UNE.
1985	15/01/85 — O Colégio Eleitoral elege Tancredo Neves com 480 votos, contra 180 para Maluf, e 26 abstenções; 21/04/85 — Morre o presidente Tancredo Neves; 08/05/85 — Aprovado, pelo Congresso, emenda constitucional que estabelece eleições diretas para a Presidência da República e prefeituras, estende o voto aos analfabetos e legaliza os partidos comunistas; 28/06/85 — Sarney assina convocação da Constituinte, que iria funcionar a partir de 01/02/87.

A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS DURANTE A DITADURA MILITAR

Na década de 1960 o homem sentiu o peso do condicionamento que a evolução científica e tecnológica exerceria sobre o seu presente e principalmente sobre o seu futuro. O mundo contemplava um momento de crescimento vertiginoso e as modificações profundas no estoque de conhecimento, associados às transformações das habilidades úteis e sua transferência maciça do homem para a máquina, criaram a sensação de que a educação deveria ser um processo contínuo e permanente, à disposição de todos durante toda a vida (BRASIL, 1973, sp.).

Os sistemas educacionais ampliaram-se intensamente. A prioridade, no entanto, foi conferida à educação das faixas etárias mais jovens. Já a educação geral de adultos, especialmente nos países subdesenvolvidos e destituídos de recursos para construir seus sistemas formais de educação, ficou em segundo plano (BRASIL, 1973, sp.).

Até aquele momento, a Educação de Adultos continuava caracterizada por ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, pelas igrejas e pelo governo, sobretudo através da realização de campanhas. O problema do analfabetismo era grave e entre 1946 e 1964 nas iniciativas de alfabetização implementadas pelo Governo Federal destacavam-se as ações promovidas pelos movimentos de Educação Popular.

O conceito de Educação Popular é controverso e até os dias de hoje bastante discutido. O termo pressupõe acesso à educação e a universalização de uma educação para todos. Analisando o seu caráter histórico, percebe-se ser um conceito que foi gradualmente alterado e sujeito às influências da conjuntura política de cada época. A Educação Popular abordou inicialmente a luta pelas escolas de ler e escrever. Foi gradualmente ampliada e passou a desejar uma escola que fosse além da garantia de ler e escrever. Na atualidade, surgiu a discussão de alcançar o acesso da Educação Básica até a Universidade. Este conceito foi assumindo de diferentes formas ao longo da história da educação.

É importante compreender o significado do adjetivo 'Popular[55]' no que diz respeito ao processo educativo. Beisiegel (1986) traz uma contribuição sobre a complexidade na compreensão do termo e suas divergências,

[55] POPULAR: Para Pinto (1986, p.87-88), "popular em uma primeira acepção genérica significa o que é característico do povo, que dele se origina e pertence a ele. (...) Neste sentido ele já contém pré-noções de diferenças e exclusão mútuas, conotando principalmente a pobreza. Desde a perspectiva da classe dominada, o termo povo se identifica com os pobres (*versus* os ricos), os trabalhadores do campo e da cidade, os que não têm bens materiais, às

> Afirmei, na época ['Simpósio sobre Cultura do Povo' realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em maio de 1977] que o termo 'popular' envolvia um alto teor de indefinição, apenas sugeria tanto a natureza quanto a extensão dos fenômenos que pretendia especificar e que esta imprecisão estava documentada nos estudos disponíveis sobre a 'cultura do povo'. A mesma imprecisão permeava também os debates sobre a educação popular. Por isso mesmo, em meus estudos a propósito do assunto, havia escolhido o caminho da investigação do que viera de fato ocorrendo com a educação do povo, ao longo da história das idéias, das instituições e das práticas educacionais no país. Como ainda não fora levantada a história da educação popular em seu sentido mais amplo, enquanto educação espontânea desenvolvida na interação entre os homens comuns ou no âmbito de suas associações, o exame então empreendido ficara forçosamente limitado à história escrita, quase sempre oficial, e tal restrição sem dúvida alguma empobrecia os possíveis resultados. Apesar disso percebia-se que a preocupação com a educação popular era coisa antiga no país e que, após a interrupção da obra educacional dos padres jesuítas, as iniciativas voltadas à instituição e ao desenvolvimento de serviços do ensino acessíveis aos homens do povo partiam, sobretudo, dos Poderes Públicos (p.65-66).

Nesse contexto insere-se a Educação Popular como importante possibilidade de acesso e conquista da escola. Ela possui elos com a Educação formal que, por vezes, conseguem se complementar para alcançar a garantia de uma acesso mais amplo da população. Mas por outro lado, segundo Brandão (1986, p.172-173), a educação dirigida a pessoas adultas das classes populares (educação de subalternos) foi uma entre inúmeras práticas sociais. Sua principal característica estava em realizar um 'trabalho de mediação' entre as classes sociais através da educação. Qualquer que seja a sua origem de classe e seu horizonte político, o trabalho da educação de subalternos serviu a um projeto de mudança social. Dessa forma, percebe-se uma alternância entre momentos de mudanças para avanços e outros de retrocessos. A educação, voltada para o atendimento de setores populares[56], existe como um espaço de ideias. Essas ideias estabelecem entre si diferentes modos, de aliança ou de concorrência, e conseguem um poder de intervenção de classe através da transmissão de conhecimentos e valores e da organização de

---

vezes os explorados. Já é possível ver como o termo povo (e o adjetivo popular) é tomado desde duas perspectivas que se opõem: exclusão de um lado (...) e inclusão (...). Esta oposição tem um caráter político não porque o termo mesmo o contenha, mas porque a sociedade à qual eles referem é uma sociedade de classes. A conjunção dos dois termos (educação e povo) não elimina a equivocidade, antes a acentua. Educação Popular pode referir-se a processos reais, embora contraditórios ou opostos, como pode significar modelos de ação que respondem a interesses divergentes, senão contraditórios e antagônicos. Isto nos leva a concluir que não existe nem pode existir um significado universal para a expressão 'educação popular', sua significação deverá ser precisada a partir de suas implicações e determinações políticas".

[56] Para Pinto (1986, p.88), "Classes populares significam a classe trabalhadora do campo e da cidade, com todas as frações que dela são parte, estejam elas diretamente 'empregadas' ou não, sejam elas 'proprietárias de terras' ou não. É portanto o trabalho, enquanto relação de produção, o que constitui a classe trabalhadora, não o emprego ou a posse de um pedaço de terra".

grupos e comunidades populares. É profundamente complexo – ou mesmo impossível – compreender as relações de poder e de controle sobre os subalternos (ou poder gerado a partir dos subalternos) através de oposições dualizadas e padrão, tais como: Sociedade Civil X Estado; Oficial X Alternativo; Educação de Adultos X Educação Popular. Estas oposições são simplificadoras demais e acabam por ocultar (ou explicitar) interesses e projetos entre classes que se relacionam. Não conseguem abranger todas as nuances e detalhes da relação. A sociedade, como agente de trabalhos da educação, atua de maneira monolítica e não pode ser definida como espaço alternativo daquele definido como oficial pelo Estado. Os setores da sociedade civil atuam para a mudança social quando estão agindo como educadores.

A Educação Popular surgiu da atuação da sociedade brasileira nas lideranças sindicais, nos Movimentos de Base[57], na movimentação e organização dos trabalhadores rurais e nas crescentes ações políticas da juventude estudantil. São exemplos dessa atuação o teatro de rua, a música popular, os cordéis, os festivais de filmes, os jornais populares, as artes plásticas, os discos e cursos variados, todos voltados para a alfabetização (SALGADO, 2010).

Como resultado das críticas ao modelo de combate ao analfabetismo implementado, surgiram novas ideias e propostas pedagógicas, consolidando o momento político vivido. Ocorreu no Brasil a produção de um novo paradigma pedagógico próprio à educação de adultos com o trabalho de Paulo Freire. Uma proposta metodológica específica para a alfabetização das pessoas adultas e baseada nos princípios da educação popular.

Essa proposta de alfabetização inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que ocorreram no início da década de 1960. Os educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dos Centros de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), dos Movimentos de Cultura Popular (MCP) desenvolveram e aplicaram essas novas diretrizes e contavam com o apoio das administrações municipais. Soma-se a isso o aumento da expectativa de vida, trazendo um outro olhar para os parâmetros educacionais priorizados até aquele momento. Passou então a não ter mais sentido em priorizar apenas uma faixa etária específica. Buscou-se uma proposta de educação que atendesse a jovens e adultos na aquisição de novos

[57] MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB): Esse movimento foi criado em 1961 e visava a oferecer um ensino para as massas, sobretudo analfabetas, por intermédio de emissões de rádio, nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Com o apoio do poder público, particularmente durante o governo Goulart, os grupos religiosos católicos puderam desenvolver programas de cultura popular e de alfabetização de adultos (WEREBE, 1994, p.222).

conhecimentos. A educação vista desta perspectiva tornava-se imprescindível, tanto para a criança e o adolescente como também para o adulto (BRASIL, 1973, sp.).

De fato, as transformações vivenciadas pela sociedade brasileira ao longo da década de 1960 foram intensas, especialmente em função da consolidação da atividade industrial, passando a educação a ter o papel de se tornar condição essencial para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, provocando uma corrida pela escolarização.

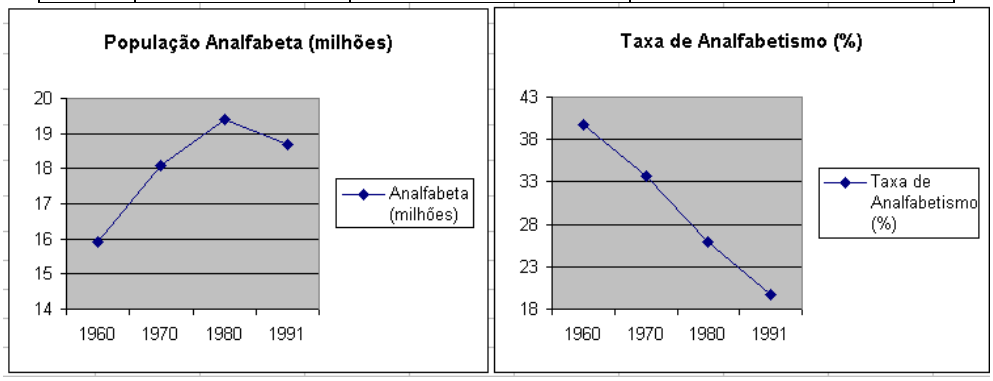
Beisiegel (1986, p.75) propõe um resgate histórico para compreender o campo da educação, a subdivisão da sociedade em minorias dominantes e as grandes massas subalternas. Soma-se a existência de dois padrões diversos de compreensão sobre o termo escolaridade no Brasil. Primeiro, um padrão que se seguia após a escola elementar, envolvendo o ensino médio [secundário] e sua continuação até os cursos superiores, uma educação escolar voltada para o atendimento das minorias privilegiadas e com atenção especial do Governo Central. Segundo, um padrão relegado às administrações regionais, geralmente desprovidas de recursos, era destinado às massas menos favorecidas, realizado nas escolas elementares e concluído em unidades preparadoras para o trabalho.

A escola secundária era mantida em grande parte pela iniciativa privada e de difícil acesso às camadas desfavorecidas. Esta escola apresentava-se como o grande divisor entre a educação voltada para o atendimento das elites e a educação popular, constituindo a organização dualista da educação brasileira (BEISIEGEL, 1986, p.75).

A tabela 12 apresenta a evolução do analfabetismo para a população acima de 15 anos de idade no Brasil entre 1960 e 1991. Pode-se observar a queda do valor absoluto da população analfabeta, invertendo a tendência de crescimento e acompanhando o decréscimo da taxa de analfabetismo.

Tabela 12. Analfabetismo na população de 15 anos ou mais – 1960 a 1991

Ano	Total (milhões)	Analfabeta (milhões)	Taxa Analfabetismo (%)
1960	40,2	15,9	39,7
1970	53,6	18,1	33,7
1980	74,6	19,4	25,9
1991	94,9	18,7	19,7



Fonte: (IBGE, 2012)

O Governo Federal iniciou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) em 1964 e seu objetivo era mobilizar agremiações estudantis, sindicatos profissionais, sociedades de bairro, instituições religiosas, civis e militares para juntar esforços e recursos para a alfabetização utilizando as concepções de Paulo Freire. No entanto, o PNA não teve duração longa e foi extinto. O mesmo destino teve os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular, as agremiações de estudantes entre outras (SALGADO, 2010).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000b), o golpe militar de 1964 produziu uma enorme ruptura política. Mudou drasticamente os caminhos e, principalmente, as conquistas obtidas pelos movimentos de educação e cultura popular. Promoveu um novo desenho para muitos trabalhos que vinham sendo realizados no país e, a partir desse momento, começaram a sofrer as conseqüências advindas de um Estado Autoritário. Os mesmos autores descrevem o cenário do período,

> O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, os trabalhos da Campanha "De Pé no Chão" foram interrompidos e suas principais lideranças foram presas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB foi sendo tolhida não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia católica, transformando-se na década de 1970 muito

> mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções. A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização" das relações sociais. Sob a denominação de "educação popular", entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário (p.113-114).

Entre 1964 e 1968 foram firmados acordos do MEC e seus órgãos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visando à cooperação econômico-financeira para a organização e desenvolvimento do sistema educacional. A ajuda externa vinha através de programas que foram implantados sem nenhuma análise por parte dos educadores brasileiros. Segundo Romanelli (1986, p.198-204), as agências internacionais apontam o atual estágio das sociedades do centro do mundo como um modelo a ser alcançado, admitindo que o desenvolvimento é apenas uma questão de tempo. O problema do subdesenvolvimento deveria ser tratado como um problema técnico, daí a necessidade de se incluir nos investimentos feitos pelos países centrais a educação como fator importante na produção de recursos humanos para alcançar os objetivos de crescimento desejados. A ajuda internacional para a educação procurou desenvolver uma estratégia diferente, conforme o contexto político e econômico das sociedades em que pretende atuar. Na medida em que as agências internacionais de ajuda à educação partem da concepção de países subdesenvolvidos, elas não só favorecem a importação de técnicas de ensino modernizantes, mas também imprime uma direção quase única à pesquisa educacional quanto ao desenvolvimento e expansão do ensino. A ajuda internacional só interfere quando o contexto interno oferece condições básicas. A estrutura social e política de dominação pode utilizar-se da seletividade do ensino como instrumento de manutenção do *status quo.* Primeiro vêm a ajuda, depois a imposição de condições.

A sua presença se fez desde a organização do sistema educacional até as propostas dos currículos dos diversos níveis de ensino, implantando as visões tecnicistas no contexto da educação brasileira. Os acordos MEC-USAID garantiam ao Brasil assistência financeira para a implantação da Reforma Educacional proposta pelos militares.

Para Romanelli (1986, p.193-198), o significado da educação como fator de desenvolvimento só foi de fato percebido a partir de 1968. Foram dois momentos em sua evolução: o primeiro corresponde com aquele que implantou o regime e traçou a política de recuperação econômica. Houve uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação, provocando um agravamento na crise do sistema educacional e serviu para justificar acordos entre o MEC e órgãos como a *Agency for Interncional Development* (AID), iniciando o período dos acordos MEC-USAID, que financiavam a organização do sistema educacional brasileiro. O segundo momento começou com as medidas práticas tomadas pelo governo para amenizar a crise. O motivo único para reformar o sistema educacional e adequá-lo ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil.

Segundo a mesma autora, a crise estudantil foi resultado da aceleração do ritmo de crescimento da demanda efetiva de educação, que resultou na conjugação de dois fatores: a implantação da indústria de base na década de 1950, criadora de quantidade e variedade de novos empregos e a deteriorização dos mecanismos tradicionais de ascensão da classe média. Um dos aspectos da crise estava na incapacidade do sistema em oferecer recursos humanos de que carecia a expansão econômica ao lado da pressão da demanda social de educação. A crise consubstanciou-se no confronto do crescimento das duas demandas com a incapacidade do sistema educacional de funcionar como mediador eficiente. Os acordos MEC-USAID valeram-se da crise existente no sistema educacional como justificativa para a cooperação. A crise era um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidades de propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se, refletindo a fase posterior do desenvolvimento econômico (ROMANELLI, 1986, p.205-209).

Para Romanelli (1986, p.209-216), a atuação da AID no Brasil assumiu programas de assistência financeira e técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Seus objetivos práticos eram: a) estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar; b) atuar sobre o processo escolar em nível do microssistema, no sentido de melhorarem conteúdos, métodos e técnicas de ensino; c) atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento; d) modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da informação nos domínios da educação extra-escolar; e) reforçar o ensino superior, com vista ao desenvolvimento nacional.

Estes acordos atingiram praticamente todos os aspectos do sistema de ensino: o nível primário, médio e superior, os ramos acadêmico e profissional, o funcionamento, a reestruturação administrativa, o planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.

A nova situação exigia adequações no âmbito profissional, implicando mudanças na legislação regulamentadora do setor. Entretanto, o Governo Militar não considerou necessário editar por completo uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Esse fato é compreensível, pois se propunha garantir a continuidade da ordem socioeconômica. As diretrizes gerais da educação não precisavam ser alteradas. Apenas bastava ajustar a educação ao novo quadro político como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica. O ajuste em questão foi feito inicialmente pela Lei nº 5.540[58] de 1968, reformando a estrutura do ensino superior. O projeto aprovado pelo Congresso sofreu diversos vetos do Presidente da República. A lei da reforma universitária, como ficou conhecida, foi promulgada em 28 de novembro de 1968 e foi implantada pelo decreto-lei 464 de 11 de fevereiro de 1969. Menos de dois anos depois de deflagrado o processo da reforma universitária ocorreu a reforma do ensino primário e médio. Suas denominações foram alteradas para ensino de primeiro grau e de segundo grau, respectivamente, pela Lei nº 5.692/1971. Estas duas leis revogaram e substituíram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 (SAVIANI, 1997, p.21).

A Reforma do Ensino Primário e Médio também abrangeu o Ensino Supletivo, dando-lhe uma nova concepção e alterando a Educação de Adultos no Brasil. A proposta efetivada da educação de adultos entre 1961 e 1971 caracterizou-se pela dispersão de esforços e pela falta de uma política definida e integrada ao ensino formal. Em termos de expansão, ela sofria oscilações notáveis. Com a reforma de 1971 constitui-se em um sistema separado, não estanque, definidor de novas perspectivas e permitindo a integração com o ensino formal (BRASIL, 1973, sp.).

[58] Vieira e Farias (2011, p.157-161) comentam: "O projeto da reforma de 1968 deve ser compreendido à luz de diversos elementos. Do ponto de vista político, constitui resposta a uma pressão por acesso ao ensino superior, demanda claramente colocada no seio da sociedade civil, de modo específico entre suas camadas médias. Do ponto de vista técnico, procura atender a uma exigência de racionalização – tanto no sentido de conter a expansão desordenada deste nível de ensino, quanto de prover os meios para que as instituições pudessem vir a oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle (...). O projeto encaminhado pelo grupo de Trabalho de 1968, que se explicita na Lei nº 5.540/68 aprovada em regime de urgência pelo Congresso Nacional, em plena vigência do estado de exceção, introduz várias novidades na organização do ensino superior. As medidas mais importantes nesse sentido são: a estrutura departamental, o sistema de créditos e de matrículas por disciplina, o ciclo básico, a carreira universitária única, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, dentro outras".

O projeto que deu origem à Lei nº 5.692/1971 decorreu dos estudos elaborados por um grupo de trabalho instituído pelo então Presidente General Emílio Médici por decreto. O grupo iniciou seus trabalhos em 16 de junho de 1970 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Dentro do prazo estabelecido em decreto, o grupo encaminhou ao Ministro da Educação seu relatório e um ante-projeto de lei. O projeto de lei tramitou em regime de urgência na Câmara e no Senado. A Lei nº 5.692/1971 foi promulgada em agosto de 1971 sem a presença de vetos do Presidente da República. A reforma resultante dessa legislação alterou sensivelmente a estrutura do ensino em vigor. No lugar de um curso primário com duração de quatro anos contínuos, de um ensino médio subdividido em curso ginasial de quatro anos e curso colegial de três anos, passou-se a ter um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de 3 anos (SAVIANI, 1997).

De acordo com Romanelli (1986, p.233-251), o novo modelo proposto para o ensino de 1º e 2º graus tinha como objetivo explícito o de possibilitar um determinado tipo de formação. Essa formação poderia concorrer para que a educação se auto-realizasse, qualificasse para o exercício de uma atividade e atuasse conscientemente no meio social e político que o cercava. Dentre as mudanças introduzidas na estrutura do ensino estava a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos (dos 7 aos 14 anos), a estrutura para a educação fundamental e média ficou, portanto, organizada em cursos de ensino de 1º grau [com 8 anos de duração e 720 horas anuais]; cursos do 2º grau [com 3 anos de duração e carga horária de 2.200 horas ou com 4 anos de duração com carga horária de 2.900 horas]; princípios de continuidade proporcionada por um conteúdo que parte de uma base de educação geral e um núcleo comum de conhecimentos básicos. A terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal e facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade, bem como a possibilidade, assim que concluir o 1º grau, do educando possuir condições de ingressar no mercado de trabalho.

Para a mesma autora, o primeiro problema da reforma foi a contradição entre a obrigatoriedade da escolarização e a antecipação da iniciação para o trabalho. O segundo problema foi a antecipação da terminalidade. A lei não previa como a antecipação para o trabalho poderia ser conseguida. O terceiro problema foi a aplicação da reforma na zona rural. A aplicação de recursos humanos e materiais estava longe de ser conseguida na maior parte da zona rural. O quarto problema foi a parte especial do currículo para atender a certas aptidões dos alunos,

revelou que estes recebiam instruções meramente acadêmicas. O quinto problema foi a extensão do currículo que se transformou em uma adaptação da realidade em uma ficção, além de sobrecarregar o currículo da escola. O sexto problema foi a previsão da profissionalização em nível médio que supunha uma escolha feita pelo aluno e a continuação dos estudos em nível superior (ROMANELLI, 1986, p.251-254).

Um recorte dos dados estatísticos do período de 1964 a 1969 sobre o número de escolas, docentes, matrículas e conclusões do ensino primário supletivo apresentam um cenário de crescimento constante, conforme a tabela 13.

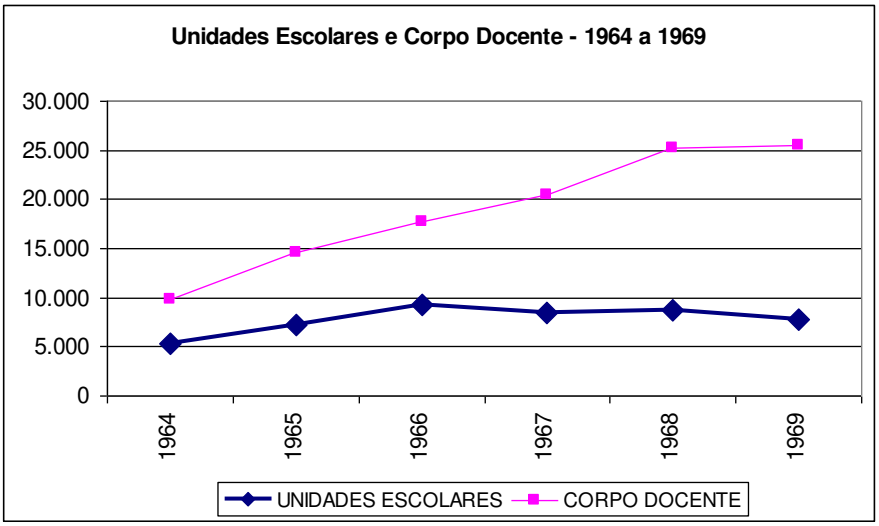
Tabela 13: Escolas, Docentes, Matrículas e Aprovações no Ensino Primário Supletivo – 1964 a 1969

ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO				
ANOS	**UNIDADES ESCOLARES**	**CORPO DOCENTE**	**MATRÍCULA**	**APROVAÇÕES**
1964	5.313	9.756	314.770	165.926
1965	7.225	14.557	410.973	238.087
1966	9.314	17.718	517.013	289.771
1967	8.509	20.434	587.554	323.249
1968	8.683	25.280	705.731	404.821
1969	7.769	25.558	719.688	395.112

FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1972. Rio de Janeiro: IBGE, v. 33, 1972. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

A figura 5 mostra a evolução dos números de unidades escolares e de corpo docente apresentados na tabela 13.

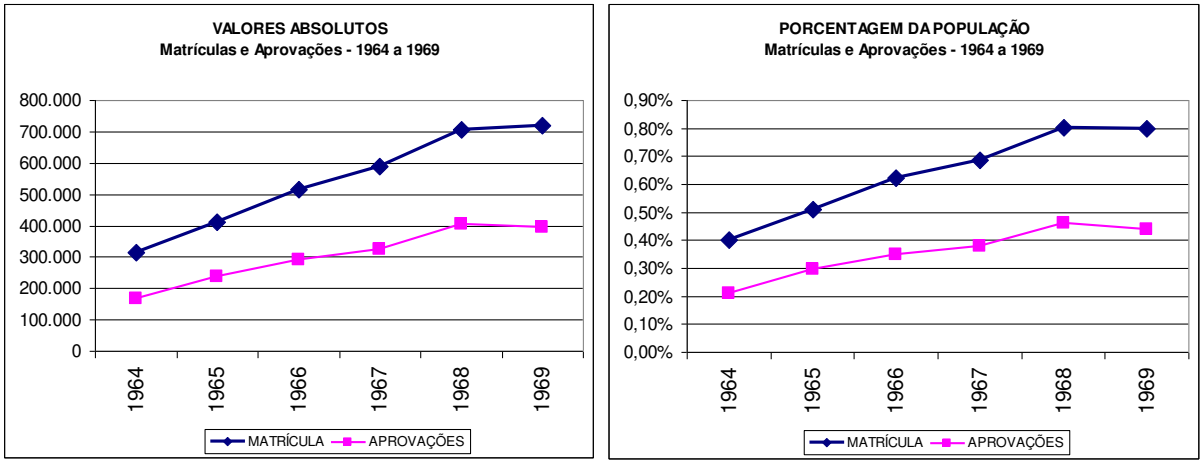
Figura 5: Unidades Escolares e Corpo Docente no período 1964 a 1969



FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

A figura 6 faz um comparativo da evolução do número absoluto de matrículas e aprovações e suas respectivas porcentagens em relação à população brasileira, onde pode-se observar que a tendência de crescimento é mantida nas duas visualizações.

Figura 6: Comparativo Números Absolutos X Porcentagem da População – Matrículas e Aprovações do Ensino Primário Supletivo de 1964 a 1969



FONTE: Adaptado do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Ao observar o ensino geral, estes números de matrículas e conclusões também apresentam uma tendência de crescimento no período coberto na tabela 14, de 1960 a 1979.

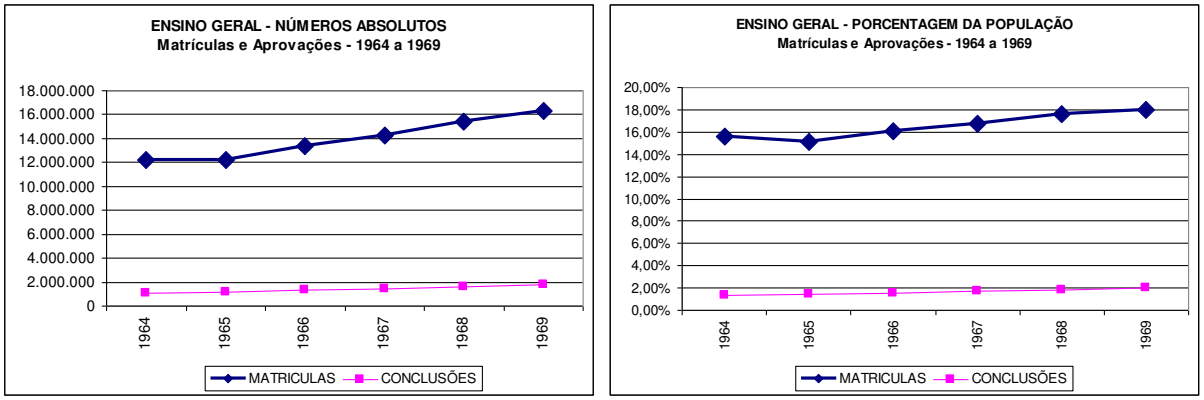
Tabela 14: Matrículas e Conclusões do Ensino Geral – 1960-1979

ENSINO GERAL (1º, 2º E 3º GRAUS)		
ANOS	**MATRICULAS**	**CONCLUSÕES**
1960	8.728.631	745.683
1961	9.205.668	812.971
1962	10.107.483	850.517
1963	11.143.244	968.000
1964	**12.252.421**	**1.071.071**
1965	**12.233.394**	**1.163.880**
1966	**13.358.712**	**1.300.053**
1967	**14.285.377**	**1.439.172**
1968	**15.427.490**	**1.592.902**
1969	**16.266.604**	**1.790.595**
1970	17.323.580	2.020.763
1971	18.746.911	2.268.845
1972	20.359.063	2.503.408
1973	20.823.643	2.755.630
1974	21.905.932	1.292.448
1975	22.557.700	1.631.630
1976	22.832.534	1.454.637
1977	23.965.183	1.557.146
1978	25.217.779	1.580.752
1979	25.995.326	-

FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Secretária -Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1989. Rio de Janeiro: IBGE, v. 49, 1989. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

A figura 7 mostra a tendência de crescimento de matrículas e aprovações do Ensino Geral no período de 1964 a 1969.

Figura 7: Comparativo Números Absolutos X Porcentagem da População – Matrículas e Aprovações do Ensino Geral de 1964 a 1969



FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Secretária -Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Um outro recorte temporal pode ser feito no intervalo de 1976 a 1985 para o Ensino supletivo, observando os exames prestados e aprovações divididos em 1º e 2º graus, além da suplência profissionalizante de 2º grau na tabela 15. Pode-se perceber uma queda nos números de aprovações e exames prestados no supletivo de 1º grau de 1976 a 1984 e uma retomada de crescimento no ano de 1985.

Tabela 15: Exames Prestados e Aprovações no Ensino Supletivo – 1976-1987

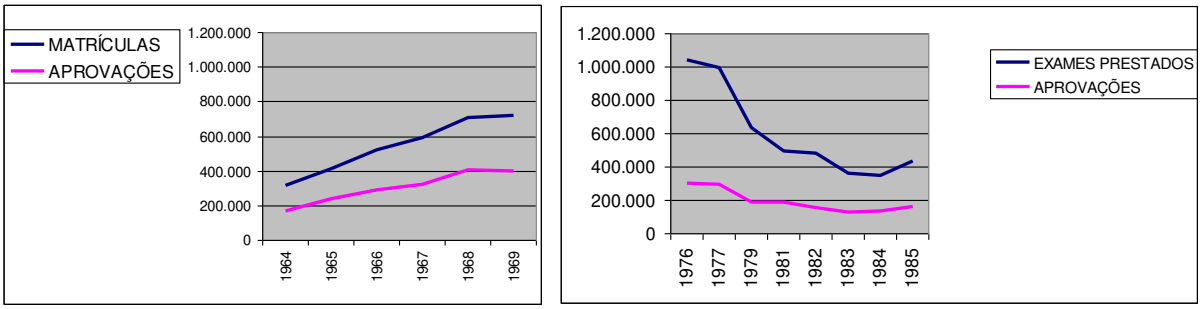
EXAMES PRESTADOS E APROVAÇÕES NO ENSINO SUPLETIVO — 1976-1985								
	EXAMES PRESTADOS				APROVAÇÕES			
ANOS	TOTAL	1º GRAU	2º GRAU	SUPLÊNCIA PROFISSIONALIZANTE (2º GRAU)	TOTAL	1º GRAU	2º GRAU	SUPLÊNCIA PROFISSIONALIZANTE (2º GRAU)
1976	2.058.871	1.037.404	1.021.467	4.167	648.795	297.457	351.338	1.852
1977	2.197.780	995.753	1.202.027	12.766	610.972	291.080	319.892	6.660
1978	...	...	...	10.290	...	...	...	4.991
1979	1.434.673	632.300	802.373	7.288	400.032	187.480	212.552	3.569
1980	...	...	...	8.933	...	...	...	3.596
1981	1.119.750	495.418	624.332	10.253	394.591	187.866	206.725	4.072
1982	979.484	479.028	500.456	12.419	353.994	154.551	199.443	6.048
1983	867.228	358.016	509.212	16.463	317.842	128.808	189.034	7.585
1984	873.066	348.765	524.301	16.441	323.687	130.438	193.249	8.482
1985	**1.142.882**	430.981	711.901	20.992	**439.745**	161.394	278.351	8.843

FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Secretária -Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1989. Rio de Janeiro: IBGE, v. 49, 1989. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Em uma comparação do ensino supletivo em períodos de tempos distintos (antes de 1971 como ensino primário supletivo e após 1971 como ensino supletivo de 1º grau), a tabela 16 mostra no primeiro grupamento (ensino primário) a tendência de aumento de matrículas (mais que dobram entre 1964 e 1969). No segundo grupamento (supletivo de 1º grau), a tendência é de queda dos números.

Tabela 16: Comparação de períodos 1964-1969 e 1976-1985 do ensino supletivo primário e de 1º grau

ANOS	ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO MATRÍCULAS	ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO APROVAÇÕES
1964	314.770	165.926
1965	410.973	238.087
1966	517.013	289.771
1967	587.554	323.249
1968	705.731	404.821
1969	719.688	395.112
	ENSINO SUPLETIVO (1ºGRAU) EXAMES	**ENSINO SUPLETIVO (1ºGRAU) APROVAÇÕES**
1976	1.037.404	297457
1977	995.753	291080
1979	632.300	187480
1981	495.418	187866
1982	479.028	154551
1983	358.016	128808
1984	348.765	130438
1985	430.981	161394

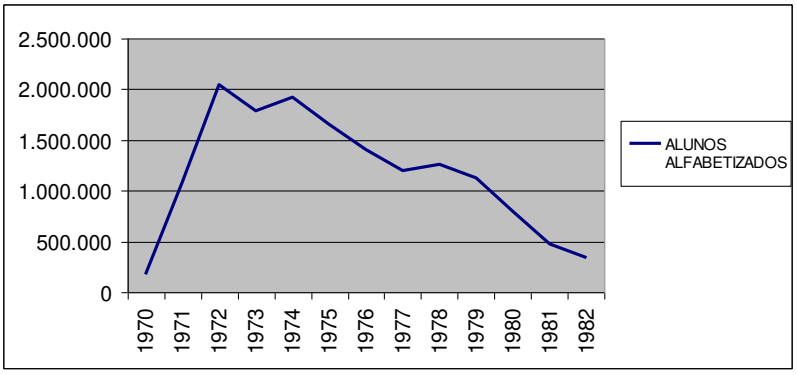


FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Secretária -Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1989. Rio de Janeiro: IBGE, v. 49, 1989. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Acesso em 10/01/2013.

Esta tendência de queda dos números a partir de meados da década de 1970 aparece também no Programa de Alfabetização Funcional do Movimento Brasileiro de Alfabetização, conforme a tabela 17.

Tabela 17: Alunos alfabetizados pelo Programa de Alfabetização Funcional – 1970-1982

MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL — 1970-1982	
ANOS	**ALUNOS ALFABETIZADOS**
1970	172.089
1971	1.081.320
1972	2.042.683
1973	1.784.397
1974	1.923.922
1975	1.656.502
1976	1.404.204
1977	1.203.268
1978	1.262.405
1979	1.129.489
1980	794.216
1981	477.746
1982	342.910



FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Secretária -Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1989. Rio de Janeiro: IBGE, v. 49, 1989. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm

O ENSINO DE PRIMEIRO GRAU NA LEI 5.692/1971

A Lei 5.692/1971 reuniu os antigos ensino primário e ginasial e teve como objetivo a criação de uma escola única de oito anos de duração e a extensão da obrigatoriedade escolar, conforme descrito no quadro 23. No entendimento de Werebe (1994), o que de fato a lei fez foi sobrepor dois ensinos, distintos nos seus propósitos, em sua organização, em sua orientação, em seus currículos e programas, com dois corpos docentes com formação diferentes. Como conseqüência, a lei não mudou nada de essencial e terminou por não resolver o problema do

ensino primário, não garantiu uma efetivação da obrigatoriedade escolar e ainda acabou gerando falsas ilusões sobre a 'nova realidade' (p.135-136).

Segundo Werebe (1994), da primeira à quarta série do primeiro grau eram altos os índices de reprovação e evasão, reduzindo o número efetivo de alunos. Poucos conseguiam atingir a quinta série do primeiro grau[59], para aí sofrerem mais um violento golpe. A reprovação na quinta série do primeiro grau, mais tarde, demonstrou que apenas houve uma substituição do antigo exame de admissão ao ginásio, por uma forma disfarçada, dificultando e criando barreiras para o prosseguimento dos estudos de um grande número de alunos (p.136-137).

A seletividade ao longo dos oito anos escolares, principalmente nos primeiros anos, marcaram profundamente o ensino de primeiro grau. No entanto, essa seletividade começou muitas vezes antes do ingresso na escola, pois o número de crianças que não chegavam a se matricular em uma escola era muito elevado. Para os que conseguiam ingressar na escola, o primeiro desafio era passar da primeira para a segunda série. Isso ficou evidenciado pela queda do número de matrículas entre a primeira e segunda série (WEREBE, 1994, p.137).

Werebe (1994), com base no Anuário Estatístico do Brasil de 1977 do IBGE, demonstra a gravidade do problema. A queda de matrícula na passagem da primeira para a segunda série mostra que não houve praticamente progressos ao longo de trinta anos, conforme a tabela 18 (p.137).

Tabela 18: Matrículas da Primeira e Segunda Série por mil crianças

CORTES	1ª SÉRIE (CADA MIL CRIANÇAS)	2ª SÉRIE (CADA MIL CRIANÇAS)
1944-55	1.000	419
1949-60	1.000	397
1954-65	1.000	395
1959-70	1.000	430
1964-75	1.000	401
1969-80	1.000	490

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1977, p.288/citado por Werebe (1994,p.137)

A queda da matrícula nos oito anos do primeiro grau era muito elevada. Além da reprovação escolar, a evasão também prosseguia após os quatro primeiros anos de estudo. Segundo Werebe (1994), o principal problema do ensino brasileiro não residia somente em não

[59] Os professores da quinta série mantinham-se fechados dentro de seus padrões de exigência, fazendo tabula rasa do passado escolar dos alunos, sem levar em conta o fato de que o trabalho educativo que realizavam deveria ser uma seqüência das séries anteriores (WEREBE, 1994, p.136).

acolher as crianças em idade escolar, mas acima de tudo, em não conseguir manter na escola as crianças até completarem um mínimo de escolaridade (p.139).

O ENSINO DE SEGUNDO GRAU NA LEI 5.692/1971

A Lei nº 5.692/1971 transformou o antigo segundo ciclo do ensino médio no ensino de segundo grau. Pretendeu-se com essa lei acabar com o dualismo do ensino médio, buscando superar a distinção entre as profissões intelectuais e manuais, instituindo para tanto a homogeneização desse ensino (WEREBE, 1994, p.151).

Beisiegel (1986, p.76-83) relata o cenário e as mudanças que ocorreram a partir da promulgação da Lei nº 5.692/1971. Em primeiro lugar, o autor comenta que, enquanto administradores e educadores ainda compreendiam a escola secundária como sendo o local de seleção e encaminhamento escolar das elites do país, amplos segmentos populares, fruto das coletividades urbanas já vinham lutando pelo ingresso de seus filhos na escola secundária. Esta opção exprimia a reação popular em relação às mudanças econômicas e da sociedade na época, tais como o crescimento urbano, a industrialização e a expansão das atividades no comércio, serviços públicos e privados. Isto acabou criando novas expectativas de realização pessoal em profissões consideradas mais compensadoras do que a ocupação manual e as ocupações do campo. A escola secundária passou a ser vista com o principal caminho de ascensão às novas ocupações.

Beisiegel (1986) ainda lembra que, em segundo lugar, estava a formação dessas expectativas de ascensão social através da escolaridade, a progressiva reivindicação de matrícula na escola secundária e, em paralelo, a conseqüente expansão das escolas demonstravam o impacto das mudanças econômicas e sociais sobre as populações urbanizadas. No entanto, segundo o mesmo autor, “estas conexões entre a mudança social global e a mudança nos serviços da educação não eram mecânicas e diretas”. Não havia um elo forte entre as oportunidades de trabalho e o crescimento da rede escolar. Não existia uma correspondência direta entre a necessidade de formar mão-de-obra qualificada com os serviços educacionais abertos. A mudança no mercado de trabalho gerou a expectativa de ascensão social e, dessa forma, a escola secundária passou a ser compreendida como o caminho para a realização de todas as aspirações e tornou-se uma das principais reivindicações da comunidade (p.77).

Em terceiro lugar, a redemocratização da vida política em 1945 havia criado condições para a conquista da escola secundária. Os políticos, pressionados pelos eleitores, responderam às reivindicações educacionais da população (BEISIEGEL, 1986, p.77).

Em quarto lugar, o mesmo autor esclarece que o acesso à escola secundária foi lento e desigual nas diferentes regiões. A criação de um ginásio público e gratuito criou condições de matrículas para candidatos de outros segmentos da população, gerando a expectativa de acesso ao 'ensino dos ricos'. Se até então havia a certeza da impossibilidade de acesso ao ensino, no imaginário popular começou a surgir um conformismo com o destino da exclusão, reservado aos filhos de oriundos da classe subalterna. A criação de um ginásio público em uma cidade acabou refletindo a possibilidade sobre as cidades onde não havia ainda esse benefício, percebendo que a conquista da escola era viável. A cada nova escola secundária criada, alargavam-se as bases sociais da reivindicação em todas as outras localidades urbanas [exemplificando o estado de São Paulo] (BEISIEGEL, 1986, p.77-78).

Em quinto lugar, o ginásio era acessível tanto para os egressos da escola primária como para os que comprovassem o nível de instrução equivalente. No entanto, boa parte das camadas populares não alcançava a habilitação necessária. Muitos nem mesmo conseguiam ingressar na escola primária. As condições de vida, as características da socialização e as deficiências da educação escolar nas regiões atrasadas chegaram nas regiões mais ricas pela migração interna. Nas áreas metropolitanas acumulavam-se os excluídos, situação que acabava recolocando para educadores e para a população os mesmos problemas educacionais. Permaneceu o desafio de absorver a população escolarizável na primeira série do primeiro grau e manter esta população na escola, oferecendo um ensino de melhor qualidade, transformando as conquistas educacionais da população em realidade (BEISIEGEL, 1986, p.79-80).

Para Beisiegel (1986), a escola secundária foi reivindicada por ser vista como possibilidade de ascensão social. Ao conquistar a possibilidade de acesso a uma escola até então destinada a uma elite, as populações urbanas transformaram esta escola. Ao reivindicar e pressionar o Estado, essas populações agiram politicamente. Esta prática, por si só, representou uma forma de participação e foi essencial para o desenvolvimento de uma política popular. O Estado passou a ser cobrado pelo não-cumprimento integral de suas obrigações educacionais. As conquistas populares na educação contribuíram significativamente para o aprimoramento dos direitos da cidadania. No entanto, ao conquistar a escola de oito anos, a população realizou um

movimento parcial no processo mais amplo e permanente de luta por melhores condições de vida. Ao conquistar a 'escola das elites', a população realizou um importante movimento no processo de conquista de uma educação mais próxima de suas necessidades e aspirações (p.81-83).

O mesmo autor relata que, por outro lado, nem todos entenderam a conquista da escola pública como uma possibilidade de acesso,

> Por outro lado, os grupos portadores das diferentes respostas teóricas sobre a natureza dos interesses populares na educação vêm desenvolvendo a crítica a esta escola e ao processo de sua democratização – a crítica à multiplicação de uma escola que, pelas suas características, não atenderia às necessidades do povo. (...) Acredito que é possível e necessário envolver o próprio povo na crítica da escola e na procura de respostas para os problemas assim identificados. Não é razoável que a população e os grupos intelectuais continuem caminhando em direções diferentes nesta busca de um mesmo ponto de chegada. Com fazê-lo? Em geral, perguntas dessa natureza só encontram respostas adequadas no âmbito da própria prática. Mas, não é proibido sugerir, por exemplo, que os movimento da educação popular 'não institucionalizada', os sindicatos, as comunidades eclesiais de base, os partidos políticos, bem como todos os demais recursos de ação junto às camadas populares incluam, entre os objetivos centrais de suas atividades, a reflexão crítica de todos, educando e educadores, intelectuais e homens do povo, sobre a natureza e a qualidade do ensino desenvolvido na escola pública. Questões tais como o processo de exclusão escolar, as dificuldades de acesso à vaga ou mesmo sua inexistência, os conteúdos do ensino, a qualidade do ensino, a frustração das expectativas populares de ascensão social, as representações ideológicas legitimadoras das desigualdades reinantes, a crescente burocratização, o autoritarismo, a própria 'inculcação', e tantos outros traços negativos apontados, pela teoria, na organização e no funcionamento do ensino público são problemas que interessam diretamente às camadas populares, podem e devem ser examinados, criticamente, junto com elas. Em todo caso o certo é que, quanto as questões teóricas não forem incorporadas sob a forma de preocupações práticas pela população, seu potencial transformador será bastante discutível, independentemente do valor de verdade que tenham para os grupos que as defendem (BIESIEGEL, 1986, p.82-83).

Criou-se assim a 'escola única' de segundo grau, com o estabelecimento de uma profissionalização universal e também obrigatória. Assim desapareceriam os diferentes ramos e todas as instituições deveriam qualificar para uma profissão. Pensava-se que a oferta de cursos médios profissionalizantes atrairia parte dos jovens para o trabalho após concluírem a formação profissional de segundo grau. Na realidade, foi o ensino propedêutico que se manteve sob a máscara de uma pseudo-profissionalização. Isto acarretou a multiplicação de cursos profissionais de baixo custo enquanto o ensino técnico de boa qualidade acabou sendo prejudicado (WEREBE, 1994, p.151-152).

Segundo o mesmo autor, a reforma proposta foi surrealista. Em 1995, o Conselho Federal de Educação reinterpretou a proposta da lei e estabeleceu a 'habilidade básica e o preparo

dos alunos por áreas de atividade'. Dois anos mais tarde, o Conselho recomendou que as habilitações plenas e parciais só deveriam ser instituídas nos estabelecimentos onde houvessem realmente condições de ministrá-las. A Lei nº 7.044/1982 pôs um termo à profissionalização universal e obrigatória de todas as escolas de segundo grau. A expressão 'qualificação para o trabalho' foi substituída por 'preparação para o trabalho'. Com essa substituição buscou-se evitar a sujeição da oferta de profissionalização às demandas imediatas do mercado de trabalho e dar maior ênfase para a formação integral do aluno (WEREBE, 1994, p.153-155).

A partir de 1964 com as mudanças políticas que caracterizaram o regime autoritário que havia sido instalado, a racionalidade econômica passou a direcionar a formulação das políticas governamentais, inclusive aquelas situadas na área social. Com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, considerando a educação como um fator de desenvolvimento econômico, individual e social, reestruturou-se o sistema educacional de forma a eliminar o caráter propedêutico do ensino médio através da profissionalização compulsória e, conseqüentemente, diminuindo a demanda dos cursos de nível superior (SOARES, 2000, p.21).

Um dos pressupostos básicos para a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau seria a ocorrência, num futuro breve, de um expressivo aumento da demanda por formação técnica de nível médio, como produto do projeto de desenvolvimento econômico do governo militar. Os rumos tomados por esse projeto de desenvolvimento, ao lado das precárias condições de funcionamento da maioria das escolas de 2º grau, acabaram por inviabilizar a proposta de articulação entre educação e trabalho na Teoria do Capital Humano[60], expressa na proposta de unificação desse nível de ensino. Estas limitações foram reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que, quatro anos depois da promulgação da Lei nº 5.692/1971, estabeleceu novas orientações para a profissionalização ao nível de 2º grau através do Parecer nº 75/1976 do Conselho Federal de Educação, objetivando resolver o impasse criado com a impossibilidade concreta de generalizar a habilitação profissional em nível técnico. Este Parecer propunha que a escola de 2º grau oferecesse uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo do trabalho e dispensando o aprendizado das habilidades específicas que demandavam altos gastos com equipamentos, instalações e instrutores especializados. Assim, passou a coexistir no sistema educacional dois tipos de habilitação (plenas e parciais) voltadas para a formação de

[60] TEORIA DO CAPITAL HUMANO: a educação é fundamental ao sistema capitalista, tanto ideologicamente como economicamente, enquanto qualificadora da força de trabalho (SAVIANI, 1994, sp.).

técnicos e auxiliares, segundo o espírito da Lei nº 5.692/1971 expresso no Parecer nº 45/1972, e as habilitações básicas, de caráter mais geral propostas pelo Parecer 76/1975 (SOARES, 2000, p.22).

Essa situação caótica que expressava a indefinição do papel da escola média em relação ao mundo do trabalho foi legitimada em 1982 pela implementação da Lei nº 7.044, que extinguiu a profissionalização compulsória que, na verdade, não chegou a ser implementada completamente. A lei, ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma preparação para o trabalho, provocou uma efetiva 'contra-reforma' no ensino de 2º grau. Como a Lei nº 5.692/1971 e seus pareceres complementares não foram revogados, eles continuaram a coexistir com todas as opções possíveis, desde a escola de formação geral exclusiva até as de formação profissional em nível técnico, passando por todas as formas intermediárias, cabendo a opção a cada escola, de acordo com a sua realidade (SOARES, 2000, p.22).

As grandes inovações da Lei nº 5.692/1971 diziam respeito à eliminação do sistema de ensino baseado em ramos, ou seja, estruturado de acordo com as subdivisões de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e à implantação de uma nova estrutura que reunia todos estes ramos num só sistema, dando-lhes a mesma organização e a tarefa de oferecer a profissionalização. O ensino técnico industrial no Brasil atravessou uma nova fase, pois deixava de existir enquanto sistema de ensino. No entanto, as dificuldades encontradas para a implantação da profissionalização compulsória manteve, na prática, certa distinção entre as escolas que eram originalmente escolas técnicas e aquelas que antes se dedicavam exclusivamente à formação propedêutica ao ensino superior. Os cursos técnicos tradicionais continuaram sendo uma experiência singular, pois as escolas convencionais não se mostraram capazes de ministrar uma educação técnica de acordo com as diretrizes fixadas nesta lei. As dificuldades financeiras, a falta de equipamentos, a saturação do mercado com profissionais provenientes de cursos de baixo custo e a inexistência de professores capacitados em número suficiente foram alguns dos problemas que inviabilizaram a profissionalização compulsória. Naquele cenário, o ensino técnico industrial brasileiro continuou atuando praticamente da mesma forma que vigorava antes de 1971, pois ainda continuava sendo a principal fonte de fornecimento de mão-de-obra especializada em nível médio (MACHADO, 1982, sp.).

A partir da Lei nº 5.692/1971 foi redefinida a posição do SENAI na estrutura educacional do país, já que as ações educativas desenvolvidas pela instituição passaram a se

inserir no âmbito do Ensino Supletivo, nas modalidades de Aprendizagem, Qualificação, Suprimento e Suplência. Promovendo também nas indústrias cursos de qualificação profissional intensiva, treinamento operacional, especialização e aperfeiçoamento (SOARES, 2000, p.26).

Pela Lei nº 5.692/1971 através do Art. 4º, os currículos de ensino do primeiro e do segundo graus passaram a constar de duas partes. Um núcleo comum, composto das disciplinas obrigatórias em todo o país e uma parte diversificada, destinada a atender 'às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos'. No Art. 5º foram introduzidas outras modificações, como a divisão do currículo pleno em educação geral e formação especial. No primeiro grau, a educação geral devia ser exclusivamente nas séries iniciais e predominante nas finais. A formação especial, que devia ser predominante no ensino de segundo grau, pretendia cumprir o objetivo de habilitação profissional e no primeiro grau seria a de sondagem das aptidões e a iniciação para o trabalho. A habilitação profissional deveria estar em função das necessidades do mercado de trabalho e poderia ser efetivada em regime de cooperação com as empresas (SOARES, 2000, p.26-27).

A orientação que marcou toda esta reforma foi alicerçada na concepção pragmática e tecnicista de que, antes de tudo, o ensino deveria estar fundamentalmente integrado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho. De alguma forma, todos os jovens matriculados no ensino de segundo grau deveriam passar por algum tipo de profissionalização. Assumindo que as contradições sociais manifestas no aparato escolar brasileiro têm suas origens na própria estrutura da sociedade brasileira, a implementação da Lei nº 5.692/1971 não poderia por si só evitar que elas continuassem a existir. A desigualdade do acesso aos diversos graus escolares, as desiguais oportunidades quanto à qualidade do ensino e aos diversos tipos de empregos, os desequilíbrios quantitativos e qualitativos entre oferta e demanda de mão-de-obra não poderiam ser corrigidas apenas pelo texto da lei (SOARES, 2000, p.27).

Pode-se concluir que o ensino técnico industrial brasileiro continuou sendo a principal fonte de fornecimento de mão-de-obra especializada em nível médio no país. A Reforma do Ensino de Segundo Grau acabou por não concretizar a sua função de conter as demandas do ensino superior. A aplicação da Lei nº 5.692/1971 não oferecia evidências de que seria realmente a reforma educacional que o capitalismo brasileiro estava exigindo. Seus idealizadores acreditavam que a experiência dos países mais desenvolvidos poderia ser simplesmente

transplantada para outra realidade. Enquanto isso, o capitalismo brasileiro não podia abrir mão do tradicional ensino técnico industrial e o manteve ainda por longo tempo, em reserva, até que alternativas mais eficazes para o abastecimento de mão-de-obra surgissem (MACHADO, 1998, sp).

Werebe (1994) apresenta no quadro 20 uma análise sobre os princípios da educação referente ao período estudado.

QUADRO 20: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

Liberdade de Ensino	*Ênfase no Ensino Privado* O regime militar revelou-se abertamente favorável ao ensino privado. Uma das medidas propostas foi a ampliação da isenção fiscal. Segundo o autor, nos primeiros anos do regime militar o ensino privado prosperou de maneira extraordinária (WEREBE, 1994, p.90) *Crise do "Milagre Econômico"* Mais uma vez o Governo socorreu o ensino particular, ajudando-o a sair das dificuldades. Para tanto foi promulgado o Decreto 72.495, de julho de 1973, com dispositivos favorecendo esse ensino em prejuízo das escolas públicas (WEREBE, 1994, p.90). *Conseqüências: Deterioração do Ensino do Ensino Público* A deterioração do ensino público, abandonado pelos poderes governamentais, carente de recursos, funcionando em condições precárias e com professores mal-remunerados, favoreceu a transferência de alunos para escolas particulares no momento em que estas floresciam. Esse fenômeno foi observado em vários momentos, não apenas pela situação deficiente das escolas públicas, mas também pelo sistema de bolsas que favorecia a procura de escolas particulares (WEREBE, 1994, p.92). O favoritismo de que foi objeto o ensino privado por parte do regime militar, e prolongado posteriormente, levou a uma grande expansão desse ensino, sobretudo o 2º grau e mais ainda o nível superior (WEREBE, 1994, p.93).
Obrigatoriedade Escolar	*A Constituição Federal de 1967 estabeleceu a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos* 'O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais'. Por outro lado, o ensino de primeiro grau, obrigatório, passou a ter a duração de 8 anos, nos termos da Lei 5.692/1971 (WEREBE, 1994, p.99). *Contradição na Legislação* A Constituição de 1967 havia reduzindo a idade mínima de ingresso no trabalho de 14 para 12 anos, em contradição flagrante com a legislação sobre a obrigatoriedade escolar (WEREBE, 1994, p.101). *Conseqüência* Em 1970 mais de um milhão de crianças de 10 a 14 anos (10% da população dessa faixa etária) só trabalhavam, sem estudar. Em 1977 encontravam-se nessa situação mais de um milhão e meio de crianças (quase 12% da população da mesma faixa etária) (WEREBE, 1994, p.102).
Gratuidade do Ensino	*Gratuidade do Ensino* Segundo Werebe (1994), é importante salientar que a gratuidade, no sentido restrito de isenção de taxas e mensalidades somente não são suficientes para possibilitar o estudo de jovens de famílias modestas e pobres. Além do alto custo do material escolar e da manutenção do aluno durante os anos de curso, existe também o problema da necessidade de muitas famílias de contar com a contribuição do trabalho remunerado dos filhos. Devido a este fato, grande número de jovens ingressava nos cursos noturnos de grau médio e superior, estudando e trabalhando, geralmente em tempo integral, com grandes sacrifícios pessoais, e como conseqüência não obtendo resultados satisfatórios (p.105). *O Problema das Bolsas de Estudos no Período* As bolsas eram em número insuficiente, as somas atribuídas irrisórias e o critério utilizado na distribuição das bolsas discutível. O problema da atribuição das bolsas não residia apenas na

	falta de um serviço bem organizado e de pessoal suficiente para cuidar da atribuição. Além da adoção de critérios inadequados, existiam inúmeras irregularidades como a interferência do clientelismo, a corrupção e a utilização de meios ilícitos na distribuição das bolsas (WEREBE, 1994, p.106). Na maioria da vezes essas bolsas eram concedidas aos alunos das escolas privadas e constituíam para essas instituições uma fonte importante de subvenção, sendo muitas vezes a principal fonte de financiamento. Em certo caso, as bolsas de estudo eram reservadas ao ensino particular por meio do salário-educação e sua atribuição ficavam a critério do empregador (WEREBE, 1994, p.106). Segundo Werebe (1994), em 1981 as bolsas e as indenizações vindas do salário-educação correspondiam a 70% das vagas das escolas privadas de 1º grau do país (p.107). *Clientelismo* O Programa de Bolsas de Estudo do Ensino Médio (quatro últimas séries do primeiro grau e todo o segundo grau) foi criado em 1956 e administrado desde 1983 pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). A distribuição dessas bolsas ficou a cargo do Gabinete do Ministro da Educação. Os formulários de candidatura às bolsas eram distribuídos pelos senadores e deputados federais. Eles recebiam 100 formulários por ano para indicação de alunos bolsistas do primeiro grau e mais 100 para o segundo grau. Esse regime foi iniciado em 1970 e assegurou o clientelismo com a interferência de políticos na atribuição de ajuda aos alunos necessitados, além de representar significativa ajuda financeira às escolas privadas (WEREBE, 1994, p.107). *Bolsistas Fantasmas* Em algumas regiões a questão das bolsas de estudo tomou um aspecto ainda mais escandaloso pelo aparecimento de bolsistas 'fantasmas': listas de bolsas atribuídas não correspondentes ao número de alunos efetivamente cursando escolas. Em outros casos, as escolas privadas beneficiaram-se de bolsas fictícias. Ainda tinham os 'intermediários' que guardavam inescrupulosamente os recursos financeiros (WEREBE, 1994, p.107).
Organização do Ensino	*A Lei 5.629/1971* O objetivo principal da reforma instituída pela Lei 5.692/1971 era a profissionalização do ensino médio. O golpe militar de 1964 havia criado condições favoráveis para a implantação de uma política educacional que encarava a educação em termos de custos e benefícios. O próprio Ministro Roberto Campos chegou a propor uma estreita subordinação do ensino às necessidades do mercado de trabalho e a profissionalização do ensino médio passou a ser uma das propostas da ditadura militar no sentido de 'renovação' da educação (WEREBE, 1994, p.117).
Financiamento do Ensino	Na Constituição de 1967 a vinculação de recursos para a educação não é mencionada (WEREBE, 1994, p.126). (...) A Lei 5.692/1971 determinou a obrigatoriedade de aplicação mínima de receita tributária em educação apenas no nível dos municípios (WEREBE, 1994, p.126). (...) Em 1976 o então Senador João Calmon encaminhou ao Congresso uma emenda à Constituição, estabelecendo a obrigatoriedade de aplicação pela União de, no mínimo, 12% e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de, no mínimo, 24% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Essa emenda só foi aprovada em dezembro de 1983, mas recebeu nova versão ['Anualmente a União aplicará nunca menos de 13%, e os Estados, o Distrito Federal e Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino'] (WEREBE, 1994, p.127). *Na prática* Os dispositivos legais referentes às obrigações dos poderes públicos no financiamento da educação não foram sempre cumpridos dentro dos limites dos percentuais fixados. A União deixou algumas vezes de respeitar esses dispositivos, o mesmo acontecendo com alguns estados e municípios. Destes, vários, por outro lado, ultrapassaram os limites de suas obrigações (WEREBE, 1994, p.127). Embora a lei referisse ao financiamento da 'manutenção e desenvolvimento do ensino', a interpretação nessa matéria nem sempre foi bem entendida. Alguns recursos destinados ao ensino foram utilizados para financiamento de atividades de assistência social e hospitalar, programas de assistência a servidores, pagamento de inativos, manutenção de museus etc. (WEREBE, 1994, p.127).

O ENSINO SUPLETIVO E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Para efetivar a implementação do Capítulo IV da Lei nº 5.692/1971 foi criada uma instituição diversificada com o intuito de atender a uma multiplicidade de formas de ensino para adultos. Fosse para disseminar os elementos fundamentais do processo de aprendizagem, fosse para preparar o trabalhador ou até mesmo oferecendo uma formação desinteressada, o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação organizou e apresentou um plano de estratégia nacional para o Ensino Supletivo, que foi aprovado pelo então Ministro da Educação, o Dr. Ney Braga, em 18 de junho de 1976 (RICCO, 1979, p.113).

Segundo Romanelli (2008), a lei determinou também a mudança no ensino supletivo destinado a atender jovens e adultos em suas necessidades de obter acesso a educação e conseqüentemente a suprir a escolarização incompleta ou aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos daqueles que não receberam a educação no tempo certo. O ensino supletivo tinha estrutura, duração e características diferentes dos cursos de formação normal, era ministrado livremente, através da utilização dos meios de comunicação de massa. As mudanças propostas pela Lei nº 5.692/1971 alteraram o atendimento de jovens e adultos que demandavam voltar à escola (p.238).

Haddad e Di Pierro (2000b, p.116) esclarecem que uma parcela importante do projeto educacional do regime militar foi consolidado na Lei nº 5.692/1971. No Capítulo IV, o Ensino Supletivo foi regulamentado. Seus fundamentos e características foram explicitados no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/1972 e no documento 'Política para o Ensino Supletivo'. Para o Parecer 699, o Ensino Supletivo constituiria uma 'nova concepção escolar' em uma 'nova linha de escolarização não-formal'. Os mesmos autores complementam a proposta do Ensino Supletivo,

> Quando do encaminhamento do Projeto de Lei ao Presidente da República, em 30 de março de 1971, a Exposição de Motivos do ministro Jarbas Passarinho concedia ao Ensino Supletivo importância significativa por "suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada". A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada (...) (p.116).

> Três princípios ou "idéias-força" foram estabelecidos por esses documentos que conformam as características do Ensino Supletivo. O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo (...) voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja "integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada", seja formando a força de trabalho. A terceira "idéia-força" foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos "grandes números característicos desta linha de escolarização". Neste sentido, se contrapôs de maneira radical às experiências anteriores dos movimentos de cultura popular, que centraram suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe (p.116).
>
> Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola (...) (p.116).
>
> (...) Segundo o Parecer 699, era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional para "uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada a curto prazo". Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e 'mais aberta'" (p.116).
>
> Para cumprir esses objetivos de repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência[61], Suprimento[62], Aprendizagem[63] e Qualificação[64] (...) (p.116).

Segundo os mesmos autores, o Ensino Supletivo foi apresentado como um projeto de escola do futuro, elemento chave para um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica dos anos de 1970. Tratava-se de uma escola que não se adaptaria ao seu público, uma vez que deveria atender a todos em uma dinâmica de permanente atualização. O Ensino Supletivo também se propunha em priorizar a busca por soluções técnicas, afastando-se do problema político da exclusão do sistema escolar para a maioria da sociedade. Propunha uma oferta de escolarização neutra e para todos. O Ensino Supletivo representava uma nova oportunidade para os que perderam a chance de escolarização em outros momentos, dada sua flexibilidade. Seria a oportunidade para os que necessitavam de atualização acompanhar o movimento de modernização do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.117-118).

[61] A Suplência tinha como objetivo: "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a) (...) (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.117).

[62] O Suprimento tinha por finalidade "proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte" (Lei 5.692, artigo 24, b) (...) (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.117).

[63] A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho (...) (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.117).

[64] A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.117).

Conclui-se que a Educação de Adultos no Brasil não se resumiu apenas na erradicação do analfabetismo. Uma gama diferenciada de atividades escolares havia sido introduzida, a fim de propiciar ao adulto uma preparação para suplementar ou complementar sua formação, visando obviamente a formação de uma mão-de-obra mais qualificada ou simplesmente diferenciada (RICCO, 1979, p.113).

O plano do Departamento de Ensino Supletivo do MEC constante no Documento Estratégia Nacional do Ensino Supletivo apresentava as diferentes mudanças propostas para a Educação de Adultos. Além de cursos, o Ensino Supletivo previa também a realização de exames. Para ter mais credibilidade, os exames supletivos tiveram a implantação de várias medidas como a unificação de datas e conteúdo mínimo, a padronização de certificados, a necessidade de realização de exames de proficiência em português antes da prestação dos exames, a apresentação de resultados em tempo hábil, garantindo a utilização destes certificados para a continuação dos estudos (RICCO, 1979, p.114).

O instrumento de implantação e ampliação do Ensino Supletivo pretendia dar maior ênfase aos cursos do que aos exames. A modalidade dos cursos oferecidos abrangia: o ensino de cultura geral, constante do Núcleo Comum (Parecer CFE nº853/1971), específico da área de suplência, tendo em vista o prosseguimento dos estudos, a parte de formação especial, considerava tanto a suplência profissionalizante quanto a qualificação e a aprendizagem (RICCO, 1979, p.114).

O Ministério da Educação, através do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), pretendia organizar uma nova estratégia para os cursos do Ensino Supletivo, voltada para o atendimento de uma clientela diferente do que freqüentava parte do ensino regular. Propunha que os Centros de Ensino Supletivo seriam a melhor fórmula para enfrentar o problema na concepção do DSU. Através da avaliação no processo, ensino individualizado, metodologia própria voltada para atender a um grande número de alunos a baixo custo, sem preocupação com freqüência ou carga horária pré-determinada, os Centros de Ensino Supletivo constituíram a grande esperança da educação de adultos, visando a melhoria do ensino, o atendimento adequado aos interesses dos alunos. O DSU pretendia assim implantar um modelo de educação para acelerar o processo econômico do país (RICCO, 1979, p.115).

Cabe ressaltar que várias entidades também contribuíram com a educação de adultos no Brasil e com os seus programas de alfabetização. Destacam-se os trabalhos realizados pelo Ministério da Marinha, pelo Ministério do Exército, pelo Ministério do Trabalho e da Previdência Social, pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), pela Inspetoria São João Bosco, pelo Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), pelos Programas de Educação de Adultos com utilização das novas tecnologias disponíveis na época, tais como o Projeto Minerva da Fundação Padre Anchieta, o Movimento de Educação de Base e os Exames de Suplência Profissionalizante. O quadro 21 enumera as entidades que contribuíram com a educação de adultos no Brasil no período.

QUADRO 21: PROGRAMAS E ENTIDADES QUE CONTRIBUÍRAM COM A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E OS SEUS PROGRAMAS

Ministério da Marinha	A Marinha, através da Diretoria de Portos e Costas, buscou alternativas que minimizassem a defasagem entre o preparo técnico profissional do pessoal da Marinha Mercante e a implantação de novas operações de sistemas e equipamentos. Os programas de Educação de Adultos tinham como objetivos erradicar o analfabetismo do seio da classe dos trabalhadores marítimos; melhorar o nível da instrução básica de todo o pessoal da Marinha Mercante, sobretudo dos integrantes das categorias profissionais inferiores, ministrando-lhes ensinamentos que os capacitassem ao acompanhamento de cursos profissionais subseqüentes; atualizar os conhecimentos técnico-profissionais dos trabalhadores; preparar mão-de-obra técnico-profissional nas várias regiões do País, consoante com as exigências do mercado de trabalho local; e intensificar cursos técnicos profissionais para portuários e estivadores, visando maior produtividade dos serviços nos postos e terminais (BRASIL, 1973, sp.). O ensino marítimo adotou técnicas novas para o período, tais como: Audiovisual, Instrução Programada e TV Educativa. Contou também com a colaboração do PNUD e IMCO (Organização Marítima Consultiva Intergovernamental) (BRASIL, 1973, sp.). Os cursos de Alfabetização da DPC destinaram-se aos analfabetos marítimos, portuários, estivadores, pescadores e aos familiares dessas categorias. Já o Curso de extensão da alfabetização, por sua vez, dirigia-se aos integrantes de qualquer grupo de pessoal da Marinha Mercante e que houvessem concluído com o aproveitamento o curso de alfabetização ministrado pelo Ensino Profissional Marítimo ou pelo MOBRAL (BRASIL, 1973, sp.).
Ministério do Exército	O Exército Brasileiro participou do esforço de promover a erradicação do analfabetismo no país. Sua colaboração significativa se dava no atendimento às populações civis que se encontravam situadas em zonas de fronteiras, locais onde as instalações militares complementavam a falta de escolas ou até mesmo a sua inexistência. O Exército também atuou junto aos jovens, mobilizados para o serviço militar que passaram não sair mais dos quartéis apenas com o certificado de reservista, mas também eram alfabetizados e recebiam treinamento e sua carteira profissional. Além das escolas regimentais mantinha também um Centro de Ensino Técnico-Profissional com cursos de treinamento em alguns Estados. O ingresso de alunos nesses Centros de Treinamento era precedido de testes vocacionais realizados por psicólogos do SENAI e SENAC, e de um levantamento das necessidades locais de mão-de-obra promovido pelo Ministério do Trabalho. As aulas eram ministradas diariamente, em horário noturno. Várias indústrias da época, doaram, a esses Centros, equipamentos de escola-oficina para treinamento de desenhistas, eletricistas, técnicos de refrigeração, soldadores, mecânicos, torneiros, carpinteiros, ajustadores, pintores entre outros (BRASIL, 1973, sp.). O regulamento dos Institutos Militares de Ensino (1913) previam que as escolas regimentais deviam

	alfabetizar os recrutas analfabetos e continuar a educação daqueles que já tivessem condições de continuidade, tendo em vista a ascensão na carreira militar. O Decreto nº5.632/1928 estabelecia a estrutura da instrução primária desde o grau de analfabeto, até o nível elementar e profissional, a fim de que pudesse ter pessoal preparado no Exército que pudesse substituir elementos civis que prestavam na época serviços como artífices. O Decreto nº 22.350/1933 aprovou o Plano Geral de Ensino Militar, especificou a instrução elementar, como uma condição da melhoria do padrão ao lado da formação dos artífices. Em 1938, o Decreto-lei nº432 especificou a necessidade de uma 'campanha contra o analfabetismo' intensificada no próprio corpo da tropa, assim, sugeria especial atenção deveria ser dada aos elementos não só uma instrução fundamental como também o prosseguimento desta, até que alcançasse níveis mais elevados. A obrigatoriedade de apresentação ao Serviço Militar representou uma excelente fonte para analisar os resultados da escolaridade, caso essa tivesse ocorrido (RICCO, 1979, p.44).
Ministério do Trabalho e da Previdência Social	O Departamento Nacional de Mão-de-obra era um órgão, de caráter normativo, subordinado ao Ministério doe Trabalho e da Previdência Social. Foi criado em 1966 e tinha como finalidade realizar pesquisas e analisar o mercado de trabalho em todo o país, procurando conhecer as condições de oferta; a procura por mão-de-obra; a abertura de novas frentes de trabalho para atender ao crescimento da oferta de mão-de-obra provocados na época pela explosão demográfica e conseqüentemente os problemas de colocação, de formação profissional, de imigração, de registro e identificação profissional, iniciadas em 1968, contribuíram para a integração de vários programas de treinamento que se destinavam a qualificar, atualizar, aperfeiçoar e especializar a mão-de-obra da época (BRASIL, 1973, sp.).
Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR)	A Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) foi criada em 1956, mas só foi devidamente institucionalizada em 1966, quando passou a coordenar todas as atividades de Extensão Rural no País. A Extensão Rural tinha como objetivo o progresso econômico, social e cultural do homem rural. Procurou difundir novas práticas de trabalho, criou melhores hábitos de vida, incentivou o espírito de iniciativa, aumentou a capacidade de ação, promoveu a valorização do homem. Suas principais atividades foram: a de educação, que compreendeu programas, projetos e medidas para melhorar a habilitação dos agricultores, de suas famílias e comunidades, enfatizando os aspectos de alimentação, saúde e habitação; orientação técnica e econômica que visou colocar ao alcance da população rural o progresso tecnológico e as condições necessárias para o aumento de sua renda, e para finalizar o acesso a informação (BRASIL, 1973, sp.). O Sistema Brasileiro de Extensão Rural foi constituído de uma entidade de coordenação, em nível nacional – a ABCAR –, à qual se filiaram na época 22 associações de Crédito e Assistência Rural que operavam os Serviços de Extensão Rural nas respectivas Unidades da Federação. Tanto a ABCAR, quanto suas filiadas, eram sociedades civis, sem fins lucrativos, sendo autônomas técnica e administrativamente, mas que atuavam harmonicamente articuladas entre si, em função de objetivos, princípios e metodologias de trabalho comuns. Funcionavam em regime de cooperação com os Governos (Federal, Estadual e Municipal), com órgãos de desenvolvimento regional, estabelecimentos de créditos e com a participação de entidades privadas. Nesse sentido, a ABCAR reuniu cinco categorias de membros: natos, mantenedores, cooperados, executores e fundadores; entre os primeiros encontrava-se o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973, sp.). A ABCAR capacitou milhares de técnicos de diferentes profissões, pertencentes a diversas entidades. Desenvolveu também ações orientadas no sentido de formação e dinamização de estruturas comunitárias, mobilização de líderes voluntários, canalização de crédito, capacitação de pessoal, incentivos a cooperativas e sindicatos, além de outras que implicavam apoio e fortalecimento do trabalho nos setores da produção e do bem estar. Esses trabalhos se realizaram com a cooperação de líderes voluntários e de milhares de organizações comunitárias, abrangendo Conselhos Municipais de Desenvolvimento, Comissões Específicas, Grupos de Agricultores, de Obras de Casa e de Líderes, Clubes de Jovens entre outros (BRASIL, 1973, sp.).
Inspetoria São João Bosco	A Inspetoria São João Bosco, com o Programa de Educação de Base e Alfabetização de Adultos, buscou fundamentalmente a formação humana. Seu programa atingiu todo o território nacional, havendo maior concentração em nove Unidades da Federação. O Trabalho era realizado por voluntários, sendo em sua maioria estudantes do Ensino Médio e Grupos de Jovens das paróquias da Igreja Católica. Envolveu também funcionários das Caritas (Organização Católica), da ABCAR (Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural), da LBA (Liga Brasileira de Assistência) e membros do Lions e Rotary. O trabalho, na maioria das vezes, era realizado em clubes, colégios,

	paróquias, sempre sob a coordenação geral de membros da Congregação Salesiana, pertencentes à Inspetoria São João Bosco e que eram liberados especificamente para o desenvolvimento das atividades do programa. Além do ensino direto, a Inspetoria São João Bosco também fez uma experiência na TV, em 1969. (...). O treinamento dos monitores foi parte integrante desse programa (BRASIL, 1973, sp.).
Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO)	O Governo Federal criou, através do Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963 o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI). Iniciou suas atividades em 1964, sendo seu objetivo imediato prepara técnicos em mecânica, material de transportes, eletrotécnica, química e construção civil, áreas nas quais se registrava a maior necessidade de mão-de-obra qualificada. Mais tarde o PIPMOI transformou-se em Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO). De acordo com a legislação que criou o PIPMO ele tinha como objetivos: especializar, retreinar e aperfeiçoar o pessoal empregado na indústria; habilitar profissionais para a indústria e preparar pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino industrial, treinar novos profissionais para as atividades primárias, secundárias e terciárias e aperfeiçoar, retreinar e especializar o pessoal já empregado. O PIPMO tinha sua ação estendida a todos os níveis de profissionalização, atingindo os operários (semiqualificados ou qualificados); supervisores (agentes de mestria); auxiliares técnicos ou administrativo (especialistas); técnicos e engenheiros; gerentes e administradores; pessoal docente (professores e instrutores) entre outros. O Programa se digira especificamente para os maiores de 18 anos. O PIPMO exerceu suas ações em todas as Unidades da Federação. Dentro do princípio da descentralização administrativa, e não possuindo bases físicas, sua atuação era efetiva através de convênios com entidades educacionais, empresas, organismos federais, estaduais e municipais e entidades privadas. O PIPMO foi constituído de um grupo-tarefa de coordenação nacional e os grupos tarefa de coordenação estadual (BRASIL, 1973, sp.)
Legião Brasileira de Assistência (LBA)	A LBA foi uma das instituições que colaborou na execução das metas do Governo para o setor de educação de adultos. O Departamento de Educação para o Trabalho da LBA procurou unir seus esforços aos do MOBRAL, propondo estender seus cursos de Educação para o trabalho, aos alunos egressos do MOBRAL. Em contrapartida o MOBRAL atenderia em seus cursos os alunos que lhe fossem encaminhados pela LBA. A LBA também desenvolveu uma atuação conjunta com o PIPMO, também do MEC, cujos programas de treinamento a LBA era a entidade executora (BRASIL, 1973, sp.).
Programas de Educação de Adultos com Utilização de Novas Tecnologias	São exemplos o Serviço de Radiofusão Educativa (Projeto Minerva); a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa; a Fundação Padre Anchieta e o Movimento de Educação de Base – MEB. O Serviço de Radiofusão Educativa (Projeto Minerva) iniciou suas atividades em 1970. Os diversos programas produzidos pelo Projeto Minerva eram difundidos através de uma cadeia nacional de emissoras comanda na época pela Rádio Ministério da Educação, cuja transmissão era fornecida pela EMBRATEL (Empresa Brasileira de Telecomunicações). Já nas regiões do País em que a EMBRATEL não operava, a difusão era feita através da disponibilização de fitas magnéticas, escolhendo-se, em cada Estado, uma rádio monitora que fornecesse o som às demais. O Projeto destinava-se à complementação do trabalho dos sistemas educacionais regulares. Podia abranger qualquer nível de escolaridade, quaisquer setores de divulgação ou orientação educacional, pedagógica ou profissional. Podia também prestar informações sobre unidades ou sistemas escolares de interesse das audiências. O trabalho efetivo assumia duas formas distintas de recepção: a organizada, que era realizada para grupos de 25 a 35 alunos, que acompanhavam as aulas sob a orientação de um líder (monitor), em um recinto que dispunha de um apetrecho receptor (radioposto) e utilizava de apostilas adequadas ao acompanhamento. Outra forma, consistia na recepção isolada, que consistia no acompanhamento individual das aulas pelo aluno, em sua própria residência (BRASIL, 1973, sp.). A Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa foi criada sob a forma de Fundação pela Lei nº 5.198, de 3 de janeiro de 1967, a FCBTVE tinha como finalidade a produção, aquisição e distribuição de material destinado à televisão educativa. A FCBTVE também realizava programas destinados à Educação de Adultos, sobre Ciências, Matemática, Conhecimentos Gerais, Educação Familiar, Iniciação Artística e assuntos de interesse da comunidade (BRASIL, 1973, sp.). Em 1967 o Governo do Estado de São Paulo instituiu a Fundação Padre Anchieta, o Centro Paulista de Rádio e a TV Educativa. A Fundação Padre Anchieta visava atender a todas as faixas sócio-econômica-culturais da população coberta por suas emissões e tinha três linhas diárias de programas: os artísticos, os culturais e os de ensino. Em relação ao ensino estabeleceu como plano de ação a

	oferta de cursos de Alfabetização e Primário Intensivo para Adolescentes e Adultos; o Curso Ginasial Intensivo (Madureza Ginasial) e o Curso Colegial com Caráter Técnico ou Profissionalizante (BRASIL, 1973, sp.). Já o Movimento de Educação de Base (MEB), entidade socioeducativa, sem fins lucrativos, foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O MEB originou-se das experiências de Educação de Adolescentes e Adultos desenvolvidas pelo Episcopado Brasileiro em Natal e Aracaju. Organizado em 1961, passou a desenvolver seu trabalho ramificando-se para vários Estados brasileiros, destacando ações nos Estados do Nordeste. Seus programas educativos destinavam-se às populações rurais. O MEB tinha como objetivo a educação da população rural, definindo a educação como um processo de integração na cultura. Sua ação educativa pretendia desenvolver as potencialidades individuais, preparando o homem para sua realização pessoal e para transformá-lo num agente de mudança e desenvolvimento social. A metodologia educacional, escolhida pelo MEB inspirava-se em vários métodos e experiências de Educação de Adultos, compreendendo: a promoção comunitária pela prestação de serviços, o associativismo, a animação popular e a organização e desenvolvimento da comunidade. Para tanto, cada equipe de cada sistema planejava e executava um programa educacional local, treinando, nas comunidades atingidas, animadores e voluntários. Já quanto às atividades educativas, esta podiam ser classificadas em três tipos: as atividades cooperativas que se realizavam em benefício da comunidade; as atividades recreativas realizadas em clubes de futebol e em festas folclóricas e por fim as atividades de capacitação e formação realizadas através de clubes voltados geralmente para aprendizagem e ensino de corte e costura, enfermagem, puericultura e de atividades escolares. As escolas do MEB eram instrumentos para todas as atividades de Animação Popular visando a transmissão de conhecimentos gerais que pudessem atender as necessidades dos educandos, possibilitando a integração cultural e econômica, além de ser um meio de dinamização das comunidades. As escolas eram inicialmente, em sua maioria, radiofônicas, utilizando sistemas de recepção organizada. Mais tarde foram criadas inúmeras escolas não-radiofônicas para atender também outras áreas. A ação alfabetizadora do MEB foi apoiada por material didático doado pelo MOBRAL através do termo assinado em março de 1973. O MEB contou como recursos federais, repassados pelo MEC, e também recursos provenientes de convênio com a SUDENE, além de financiamento e doações recebidas de entidades nacionais e internacionais (BRASIL, 1973, sp.).
Exame de Suplência Profissionalizante	Os Exames de Suplência Profissionalizante foram implantados como uma das alternativas para atender a demanda de mão-de-obra qualificada, (...) dando aos indivíduos, já engajados na força produtiva exercendo atividades técnicas, oportunidade de pleitearem o reconhecimento legal do seu desempenho para efeito de habilitação profissional, permitindo-lhe ascender da categoria comum de trabalhadores para a de profissionais especializados (BRASIL, 1981, p.9). Os Exames de Suplência Profissionalizante foram implantados no ano de 1974, em caráter experimental, através do Projeto Acesso, objetivando habilitar técnicos em nível de 2º grau. Essa fase se prolongou até 1975 e foi realizada no Distrito Federal e nos Estados de Minas Gerais e Pernambuco. Em 1976 mais cinco Unidades da Federação (AL, BA, GO, PB e RN) começaram a realizar os Exames de Suplência Profissionalizante, com a ampliação de modalidades e conseqüente crescimento da clientela beneficiada. De 1977 a 1979, os Exames de Suplência Profissionalizante expandiram-se por todo o território nacional, com exceção do novo Estado de Mato Grosso do Sul e do Território Federal de Fernando de Noronha, sendo executados diretamente pelas Unidades da Federação, com cooperação técnica e assistência financeira do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1981, p.9).
Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos - MOBRAL	O Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) começou suas atividades em 1967 como uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. Foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e propunha a alfabetização funcional, visando a conduzir a pessoa a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la na sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Sua estrutura era financiada por recursos da União, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, dois por cento do Imposto de Renda e ainda um percentual da Loteria Esportiva. O MOBRAL foi implantado com três características básicas. A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. Seus recursos financeiros também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se

	encarregaram de executar a campanha nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. Eram formadas pelos chamados 'representantes' das comunidades, os setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário: as associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas que reuniram equipes pedagógicas para este fim e produziram um material de caráter nacional, apesar da conhecida diversidade de perfis lingüísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). Entre o MOBRAL Central e as Comissões Municipais, encontravam-se os Coordenadores Estaduais, que se encarregavam dos convênios municipais, responsabilizando-se pela assistência técnica e pela 'orientação estratégica'. Os Coordenadores Regionais foram instituídos em 1972, para 'harmonizar os programas estaduais na mesma região, com vistas à orientação do MOBRAL Central' (PAIVA, 1982). A função desses coordenadores e supervisores era a de garantir que as orientações gerais do Movimento se implantassem. Para tanto, procurou-se firmar uma homogeneidade de atitudes através de encontros e treinamentos desses supervisores (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). As três características convergiam para criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). A atuação do MOBRAL inicialmente foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970, e o PEI (Programa de Educação Integrada), correspondendo a uma versão compactada do curso de 1a a 4a séries do antigo primário, que se seguiriam ao curso de alfabetização. Posteriormente, uma série de outros programas foi implementados pelo MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). Além dos convênios com as Comissões Municipais e com as Secretarias de Educação, o MOBRAL firmou também convênios com outras instituições privadas, de caráter confessional ou não, e órgãos governamentais. Isto ocorreu, por exemplo, com o Departamento de Educação Básica de Adultos, um dos departamentos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, com o Movimento de Educação de Base da CNBB, com o SENAC e o SENAI, com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura, através do Projeto Minerva, com o Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE), com a Fundação Padre Anchieta, dentre outros (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como 'vergonha nacional' nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do PEI ao antigo ensino primário e, no ano seguinte, foi concedida ao MOBRAL autorização para expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. No entanto, em 1976, com a possibilidade de o PEI firmar convênios com escolas particulares, não houve mais necessidade do referendo. Observa-se, assim, uma progressiva autonomização do MOBRAL em relação às Secretarias de Educação. O Movimento colocava-se fora do controle dos organismos públicos estaduais e municipais de administração do ensino no que concerne à própria execução do Programa de Educação Integrada (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.115). A criação do Mobral serviu para atender às solicitações da UNESCO de investimentos para erradicação do analfabetismo e cobrir a lacuna criada na extinção de ações de alfabetização que eram feitas pelos movimentos populares. Fávero (2009) esclarece que inicialmente a missão do Movimento era a de coordenar as atividades de alfabetização de adultos que se encontravam em curso e também as experiências de alfabetização

	funcional (p.18-19). Na década de 1970 o programa foi reformulado e passou a ter estrutura de fundação, convertendo-se no maior movimento de alfabetização do país. Ele também desenvolveu o Programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ao final da década de 1970, tentou-se implementar o Mobral Infanto-Juvenil, para crianças e adolescentes menores de 15 anos (p.18-19). O MOBRAL substituiu as atividades do Sistema Paulo Freire. As atividades do MOBRAL ganharam repercussão internacional a partir da Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio em 1972, chegando a UNESCO a enviar uma comissão de especialistas para estudar o MOBRAL '*in loco*' (RICCO, 1979, p.110-112). *Críticas ao MOBRAL* Werebe (1994) faz uma crítica ao MOBRAL, expondo sua opinião, o MOBRAL foi de fato um malogro total. Representou na verdade um enorme desperdício de recurso financeiros e de pessoal, não tendo conseguido sobreviver, apesar de várias tentativas em promover programas diferentes. No início dos anos 1980 já era nítido que o movimento não conseguia atingir os objetivos que se propusera, mas nem por isso foi extinto complementarmente. A solução encontrada foi a mudança do nome da Organização ['uma farsa'], sem modificar sua estrutura e orientação. Assim, o MOBRAL passou a denominar-se, em novembro de 1985, Educar. A sede do movimento passou a ser Brasília e reduziu-se o número de funcionários. A Fundação Educar foi extinta no início da década de 1990, sem que se tivesse feito uma avaliação dos programas em andamento (p.228-230)
Comunidades Eclesiais de Base (Educação Popular)	A partir da década de 1970 começaram a surgir novas formas de aglutinação popular, caracterizadas pelo teor defensivo e pela formação de pequenos núcleos de mobilização, constituídos a partir de laços de solidariedade, tais como as relações de vizinhança, de parentesco e de amizade. É assim que surgiram as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), os clubes de mães, as novas associações de moradores, movimentos pela instalação de creches, escolas, tanto de primeiro grau quanto noturnas, e lutavam pela melhoria da qualidade de ensino (WEREBE, 1994, p.226).
Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)	Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular. Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar[65], tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).
Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (Edurural)	Em 1977 foi elaborado pelo MEC, o Edurural, com o objetivo de promover a expansão e melhoria do ensino rural e que deveria integrar-se às ações do Banco Mundial, que financiou um terço dos custos do projeto. Concretizado em 1980, o programa seria aplicado em nove estados do Nordeste. As prioridades do programa eram melhoria das condições de ensino, predominantemente nas quatro primeiras séries do primeiro grau (...); educação de adultos, buscando proporcionar à clientela de 15 anos ou mais uma formação geral aliada à capacidade para o trabalho e a organização da comunidade (...) (WEREBE, 1994, p.231-232). Segundo Werebe (1994), os inúmeros esforços realizados e os vultosos recursos despendidos para desenvolvimento do programa não lograram os resultados esperados. A situação precária do ensino nas áreas rurais, o baixo índice de acesso à escola rural, a distorção idade-série, entre outros malograram o desenvolvimento do programa, não alterando significativamente a situação do panorama educacional da região (p.232-233).

O objetivo da Lei nº 5.692/1971 foi adequar o sistema ao mercado pela qualificação de mão-de-obra de forma emergencial e sem aprofundamento científico e tecnológico. Ela dava

[65] A escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. Perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.114).

importância ao ensino supletivo e recomendava a criação de estruturas próprias para este atendimento. O Art. 24 destacava a finalidade de suprir a escolarização para os adolescentes e adultos que não tivessem concluído os estudos na idade própria e permitir o aperfeiçoamento para os que tivessem seguido o ensino regular (SALGADO, 2010).

A Lei definiu a idade mínima para os exames supletivos sendo, 18 anos para o primeiro grau e 21 anos para o segundo grau. O Parecer CFE nº 699/1972 definiu as funções de suprimento, qualificação, aprendizagem e suplência. Esta legislação procurava ampliar a escolaridade daqueles sem escolarização através de cursos e exames, além de proporcionar a formação profissional. Ao mesmo tempo, porém, identifica-se a preocupação de assegurar mecanismos que permitam continuidade dos estudos no sistema regular. Desse modo, as ações da época buscavam atender a grandes contingentes populacionais, abrindo possibilidades de realizar um ensino de massa voltado para o mercado de trabalho.

Em 1972 realizou-se a III Conferência Internacional de Educação de Adultos em Tóquio (Japão). Nessa Conferência a Educação de Adultos foi entendida, segundo Gadotti (2009), como 'suplência' da educação fundamental da escola formal. A Educação de Adultos deveria ter como objetivo buscar ações que viabilizassem reintroduzir os jovens e os adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação (p.9).

Para essa Conferência, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento '*Adult Education in Brazil'*. Este documento expressava o sentido da Educação de Adultos no contexto brasileiro, destacando a criação do MOBRAL e do Ensino Supletivo, segundo Haddad e Di Pierro (2000b),

> (...) Sua introdução afirmava ser 'recente a preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento' e que havia também 'uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento'. Tais preocupações, segundo o documento, haviam sido realçadas pela presença dos militares no poder, a partir de 1964, e se refletiam através dos seus planos de desenvolvimento e dos Planos Setoriais de Educação. Os compromissos com a educação objetivavam a 'formação de uma infra-estrutura adequada de recursos humanos, apropriada às nossas necessidades socioeconômicas, políticas e culturais'. Para implementação de tais objetivos, o Estado brasileiro se propunha a criar e implementar um sistema de educação permanente, no qual a educação de adultos situava-se 'na linha de frente das operações', por ser 'poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional' (p.118).

O MOBRAL e o Ensino Supletivo constituíram uma forma dos militares fazer uma mediação com os setores populares através da educação. As reformas educacionais propiciaram que os serviços voltados para a educação de adultos fossem estendidos aos níveis do ensino fundamental e médio, embora que muitas vezes apenas no plano formal. Haddad e Di Pierro (2000b) esclarecem,

> Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973 – ano de sua criação – até 1979, quando o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2 º Graus (SEPS). Os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nesse período, todos eles relativos à modalidade de Suplência, referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com apoio de módulos didáticos realizada por meio da criação de Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão (p.118).
> Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Isso criou uma grande variedade tanto de formas de organização como de nomenclaturas nos diversos programas ofertados pelos estados. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era no ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos (p.118).
> Na esfera municipal, ao contrário, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos estados mais populosos. Regra geral, a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBRAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização. Em alguns casos raros encontramos prefeituras que assumiram programas próprios de educação de adultos e em alguns casos mais raros ainda encontramos aquelas que atendiam de 5ª a 8ª séries do 1° grau e do 2° grau (p.118).

Foram ampliadas as possibilidades de acesso à formação profissional. "A Educação de Adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em regime de exceção" (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.118). O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção.

Retomando o período estudado, após a revolução de 1964 os programas de alfabetização e educação popular passaram a ser vistos como uma ameaça ao regime. O Governo Federal deu início em 1964 ao Programa Nacional de Alfabetização (PNA). No entanto, o PNA não teve continuidade e foi extinto. O mesmo destino teve os Centros Populares de Cultura, os Movimentos de Cultura Popular, as agremiações de estudantes entre outras (SALGADO, 2010).

Entre 1964 e 1968 foram firmados acordos do MEC e seus órgãos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), visando à cooperação econômico-

financeira para a organização e desenvolvimento do sistema educacional. Os acordos MEC-USAID garantiam ao Brasil assistência financeira para a implantação da Reforma Educacional proposta pelos militares, a Lei nº 5.540/1968, voltada para a reforma do ensino superior e a Lei nº 5.692/1971 que vieram a substituir a Lei nº 4.024/1961.

Em 1967 foi lançando no país o MOBRAL, uma organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. O MOBRAL foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e propunha a alfabetização funcional. A pessoa iria aprender leitura, escrita e cálculo para sua integração na sua comunidade e obtenção de melhores condições de vida. Com a criação do MOBRAL, o Governo procurava responder às solicitações da UNESCO de investimentos para a superação do analfabetismo mundial. Ele ocupava uma lacuna deixada pela extinção das ações de alfabetização antes desenvolvidas pelos movimentos populares (SALGADO, 2010).

A partir de 1969, o MOBRAL iniciou um amplo trabalho de alfabetização. Na década de 1970 o programa foi reformulado e passou a ter estrutura de fundação, convertendo-se no maior movimento de alfabetização do país. Ele também desenvolveu o Programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Ao final da década de 1970, tentou-se implementar o MOBRAL Infanto-Juvenil, para crianças e adolescentes menores de 15 anos (FÁVERO, 2009, p. 18-19).

Em 1971 foi criada a Lei nº 5.692, que substituía a LDB nº 4.024/1961. A Lei esperava adequar o sistema ao mercado, com a qualificação de mão-de-obra emergencial e sem aprofundamento da base científico-tecnológica. (SALGADO, 2010).

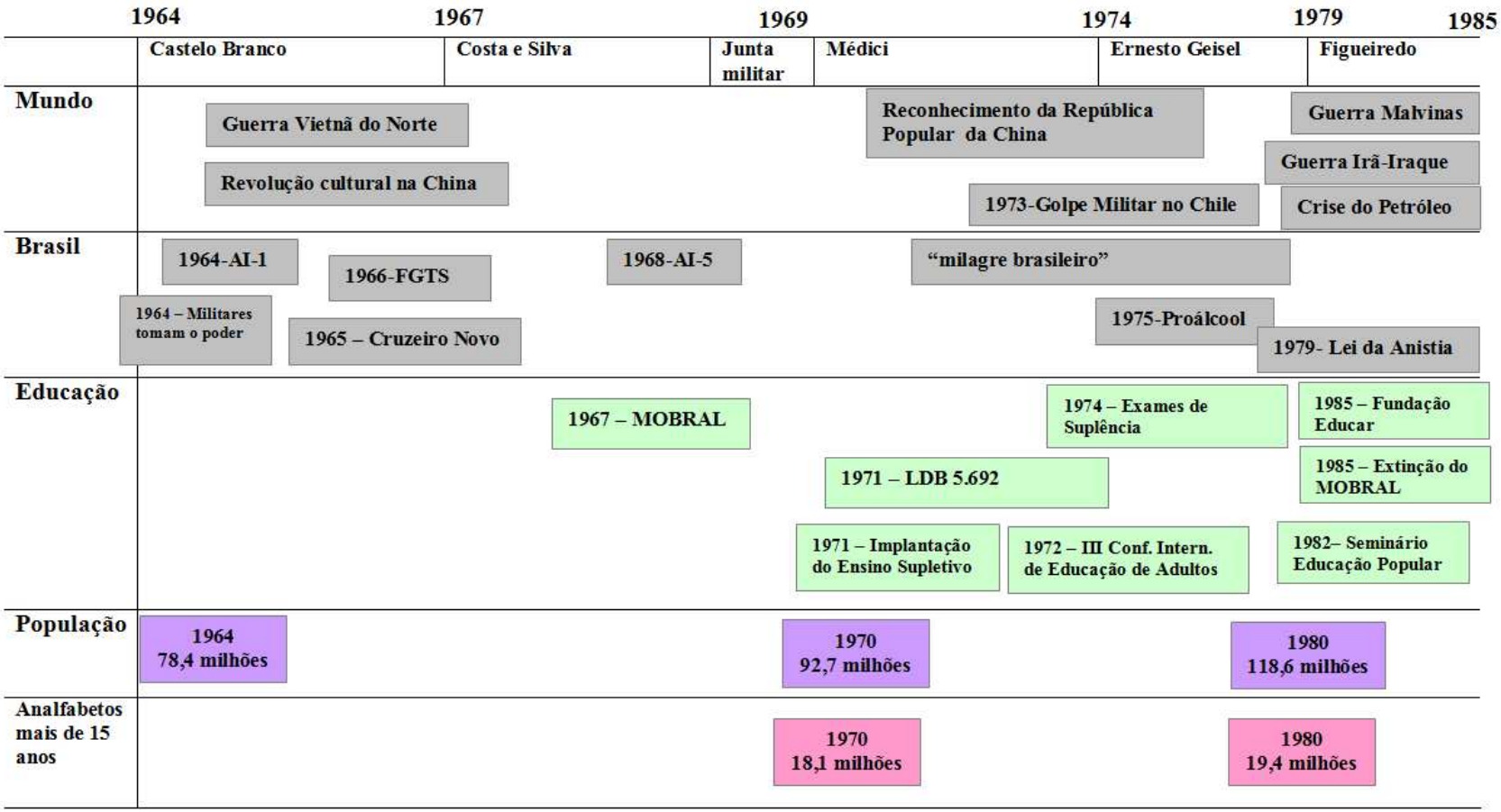
Em 1972 foi realizada a III Conferência Internacional de Educação de Adultos[66] em Tóquio no Japão. A educação de adultos passou a ser entendida como suplência da educação

[66] Paiva (2009, p.25-30) comenta sobre a III Confintea: "... os obstáculos que impedem os adultos a aprender deveriam ser objeto de atenção, prevendo-se várias medidas que favorecessem principalmente os trabalhadores de participarem de situações de aprendizagem, destacando as seguintes categorias tradicionalmente desfavorecidas, em numerosas sociedades: jovens sem emprego, jovens que deixaram prematuramente a escola em países em via de desenvolvimento, populações rurais em numerosos países, trabalhadores migrantes, pessoas idosas e desempregados. No interior dessas categorias, mulheres e moças são particularmente desfavorecidas. (...) a supressão do analfabetismo é fundamental para o desenvolvimento, e a alfabetização é a pedra de toque da educação de adultos, mas vista como meio, e não como fim em si mesmo (...). Em conclusão, a conferência sublinha os seguintes pontos: que a educação é um processo permanente, e que tanto a de adultos, como a de crianças e adolescentes não se separam (...). a conferência, (...) encerrou seus trabalhos com um conjunto de 33 recomendações, (...) destacaria: políticas nacionais de educação de adultos; metas de educação de adultos; educação extra escolar para jovens; medidas em favor da educação dos trabalhadores, reconhecimento da educação de adultos como setor essencial do sistema de educação da UNESCO nesse domínio; ação internacional de luta contra o analfabetismo; a educação de adultos nas pautas das conferências gerais da UNESCO; campanhas de mobilização para a eliminação do analfabetismo; e a idéia que retorna, sempre, às ações da UNESCO, a educação de pais."

fundamental ou da escola formal. O objetivo para a Educação de Adultos seria o de reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, ao sistema formal de educação (GADOTTI, 2009, p.9).

Este período pode ser caracterizado através de dois vetores distintos: um sendo a preocupação com o significado social e político da educação, decorrendo a luta por uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada para as necessidades da maioria, representado pelas entidades de cunho acadêmico. O outro foi marcado pela preocupação com os aspectos econômico-cooperativos, de caráter reivindicativo e o fenômeno gerado nas greves que eclodiram no final da década de 1970, repetindo-se em ritmo, freqüência e duração crescentes durante a década de 1980.

QUADRO 22: LINHA DO TEMPO – PERÍODO DA DITADURA MILITAR 1964-1985



CAPÍTULO IV
O RETORNO AO ESTADO DEMOCRÁTICO E OS ANOS DE 1990

Este capítulo trata do retorno do Brasil ao sistema democrático e a necessidade de consolidação de suas bases para ingressar na década de 1990 como um país competitivo e moderno. O país precisava ter autonomia para seguir adiante, reerguer-se e construir uma estrutura adequada a este novo estado democrático e competitivo globalmente. Este período foi marcado por acertos e erros na medida em que o país reconstruía sua democracia e, ao mesmo tempo, enfrentava uma crise inflacionária, reformas, planos econômicos, uma nova Constituição Federal e a primeira eleição direta para Presidente da República.

A década de 1990 foi conturbada no campo da política e da economia, passando por 3 presidentes. A eleição e *impeachment* de Fernando Collor em meio a esquemas de corrupção e duras reformas econômicas trouxeram instabilidades no Governo Federal. Itamar Franco assumiu a Presidência após Fernando Collor com a tarefa de manter a ordem democrática e superar os problemas econômicos que vinham desde a década de 1980 e entravam nos anos de 1990. Fernando Henrique Cardoso sucedeu Itamar e implementou o Plano Real, exercendo o combate à inflação, privatizações e duras medidas para manter a estabilidade econômica no Brasil.

O cenário era muito grave para a educação, com altos índices de analfabetismo e a constatação de que o país mantinha escolas para uma pequena parcela da população e elevados índices de exclusão social. Paralelamente, compromissos assumidos na esfera internacional e novos planos alteraram a política educacional. Foi criada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que abordou, juntamente com correntes de pensamento internacionais e nacionais, a implementação de políticas educacionais para jovens e adultos.

O MUNDO

Na política externa, o Brasil reatou relações diplomáticas com Cuba e assinou o Protocolo do Mercosul (BRASIL, 2003a, p.177). Em 1985, o Primeiro-Ministro de Israel, Shimon Peres, reconheceu a Nação Palestina. Em 1987, estudantes chineses protestaram na Praça

da Paz Celestial. Em 1989 comemorou-se o bicentenário da Revolução Francesa. Aconteceu a queda do Muro de Berlim depois de uma revolução pacífica e terminou o regime comunista na Alemanha Oriental (BRASIL, 2003a, p.177-180). Werebe (1994) comenta as expectativas que invadiram o cenário mundial diante de tantas mudanças,

> Quando o muro de Berlim foi derrubado, o mundo ocidental foi invadido por uma euforia generalizada: com esse muro parecia que o 'império do mal' tinha sido derrubado e que uma nova era de vitória da democracia se inaugurava no Leste da Europa. Essa euforia foi reforçada com a 'explosão' da União Soviética e a derrocada dos regimes comunistas europeus. Mas as decepções não tardaram a vir (p.277).

Em 1990 o Kuwait foi invadido pelo Iraque. Na Inglaterra, a renúncia de Margaret Tatcher conclui mais uma década de conservadorismo. No Chile foram sepultados os restos mortais do presidente Salvador Alende, deposto em 1973. Em 1991 teve início a Guerra do Golfo, encerrada em 11 dias. Um acordo extinguiu o Pacto de Varsóvia. Ocorreu a independência da Croácia, a cidade de Berlim tornou-se capital da Alemanha unificada e iniciou-se a guerra civil na Iugoslávia (BRASIL, 2003a, p.183-191).

Ocorreu o fim da União Soviética em 1991. Em 1992 acabou a guerra civil em El Salvador, foi reconhecida a independência da Croácia e Eslovênia pela Comunidade Européia, e o Peru passou por um golpe de estado liderado por Alberto Fugimori. Uma multidão protestou em Pretória, liderada por Nelson Mandela, contra a segregação racial. Em 1994 foi inaugurado o Túnel da Mancha ligando a Inglaterra e a França (BRASIL, 2003a, p.183-191).

Diante deste cenário, Werebe (1994) complementa,

> Com a liberação dos países do Leste, assistimos ao renascimento de nacionalismos perigosos, ao ressurgimento de conflitos de fronteira, ao despertar de sentimentos de intolerância, de ódios, de racismo, de ambições desmedidas. A guerra incompreensível e sanguinolenta na ex-Iugoslávia constituiu o pior exemplo da exacerbação desses nacionalismos irracionais e faz-nos temer pele equilíbrio do mundo todo (p.278).

Uma enorme crise econômica assolou o cenário mundial no final de 1994. Iniciou no México e passou pelo Sudeste Asiático, Ásia e Rússia. Resultou em um temor generalizado nos mercados financeiros internacionais, fazendo bolsas de valores desabarem pelo mundo afora. Esta crise teria as origens na globalização surgida no início da década de 1990. Diante da interconexão possível pela globalização, uma crise iniciada em um país desencadeia situações semelhantes em outros países. Com a globalização e a tecnologia crescentes, as economias integradas de países

emergentes sucumbiram facilmente à expansão da crise. O problema ganhou grandes dimensões quando a crise atingiu as potências econômicas, como a Rússia.

Além de abalar a confiança dos investidores internacionais nos países emergentes, a moratória decretada pelo governo russo acabou afetando mercados considerados sólidos, tal como o da Alemanha. Em uma situação de crise, o capital internacional iniciou um movimento conhecido como 'fuga para a qualidade'. Os investidores abandonaram as aplicações dos mais ricos de países emergentes para investimentos considerados mais seguros, ainda que menos rentáveis. O impacto desse movimento sobre as ações e títulos da dívida externa de países emergentes foi imediato e o estrago foi proporcional ao grau de especulação que estava em jogo. No mercado era prática comum operar com dinheiro de terceiros para conseguir retornos maiores. Esta prática, conhecida como alavancagem, era muito utilizada. Com a queda drástica das cotações, as instituições financiadoras desse tipo de operação não hesitaram em vender os títulos que estavam em seu poder antes de perderem tudo.

O fenômeno da globalização não é assim tão recente, ainda que fosse mais intensamente percebido nesse período. No início do Século XX já se registrava um grande fluxo de bens e capitais através do mundo. Mas esta situação regrediu com a Primeira Guerra Mundial e a Crise de 1929, quando o mundo mergulhou num período de intenso protecionismo comercial e duras restrições ao movimento de capitais. Após a Segunda Guerra Mundial, os países vitoriosos, liderados pelos Estados Unidos, decidiram manter fixas suas taxas de câmbio num acordo conhecido como *Bretton Woods*. No entanto, a necessidade de recuperar as economias abaladas pela guerra levou as potências a reduzirem as barreiras comerciais e as tarifas de importação.

As discussões resultaram na elaboração do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), mais tarde substituído pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Na esteira da liberalização comercial veio a liberalização financeira. Com o colapso do sistema de *Bretton Woods* no início dos anos de 1970, as moedas passaram a flutuar livremente, possibilitando o renascimento do mercado global de capitais. Estados Unidos e Alemanha foram os primeiros países a suspenderem os controles de entrada e saídas de divisas.

A crise econômica mundial não poupou nem mesmo os países do primeiro mundo, agravando ainda mais os problemas internos e aumentado sua contradições nas relações internacionais. Com isso, o desemprego cresceu assustadoramente. Uma falta de perspectivas no

futuro atingiu principalmente a geração de jovens e contribuiu para o aumento da violência e do mercado de drogas (WEREBE, 1994, p.279-280)

Em 1995 Alberto Fugimori foi reeleito presidente do Peru e os Estados Unidos reataram relações diplomáticas com o Vietnam. O Primeiro-Ministro israelense Yitznak Rabim foi assassinado. Em 1996 Boris Yeltisn foi reeleito presidente da Rússia e Bill Clinton foi reeleito nos Estados Unidos. Nelson Mandela assinou a constituição abolindo o *apartheid* e instituindo a igualdade racial. Em 1997 Tony Blair foi eleito Primeiro-Ministro Britânico. Cuba recebeu os restos mortais de Che Guevara. Em 1998 o ex-ditador chileno Augusto Pinochet foi preso em Londres. Iniciou-se o processo de *impeachment* contra o presidente Bill Clinton (BRASIL, 2003a, p.196-199).

Em janeiro de 1999 foi lançada a moeda Euro, passando a ser utilizada em 11 dos 15 países da União Européia. Nesse ano foi crescente a preocupação com o "*bug* do milênio", um possível colapso dos sistemas de informática pelo mundo decorrente da maneira em que antigos computadores armazenaram a data do ano 2000, podendo os computadores calcularem a data como 1900. Estima-se algo em torno de 500 bilhões de dólares gastos no mundo para evitar o problema (BRASIL, 2003a, p.204).

O BRASIL

Os dois grandes desafios para o governo Sarney eram a reconstrução da democracia e o enfrentamento da crise econômica e inflacionária. No campo da economia, o Plano Cruzado foi uma grande reforma, com implantação de nova moeda e abordagens diferentes dos planos recomendados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Entre as medidas desse plano estavam a estabilização econômica através de congelamento de preços e salários e o incentivo à produção em detrimento da especulação financeira. Apesar dos resultados iniciais serem positivos, este plano acabou por camuflar o aumento de preços e levou a uma grande queda das reservas cambiais. A moratória decretada levou a uma alta da inflação. Esta moratória foi suspensa quando o Brasil pagou 500 milhões de dólares ao FMI em 1987 (BRASIL, 2003a, p.176).

Em 1988 foi lançado um segundo plano de estabilização que não teve sucesso na contenção da inflação, que chegou a 1.000% no ano. Em 1989, um terceiro plano, chamado Plano

Verão, também tentou conter a inflação, que chegou a mais de 1.700% ao ano. (BRASIL, 2003a, p.177).

Werebe (1994) comenta a situação do país,

> Planos econômicos propondo situações 'miraculosas' para vencer a crise que assolava o país, reter a hiperinflação, o desemprego, foram tentados, sem sucesso, prejudicados pelos escândalos políticos e por medidas eleitoreiras. Entre outros, tivemos o Plano Cruzado em 1986, plano de estabilização, que determinou o congelamento dos preços e salários; em 1987 o Plano Bresser congelou bens e serviços e em 1989 veio o Plano Verão, visando evitar a ameaça iminente de hiperinflação. A ação desses e de outro planos foi efêmera e não resolveu os problemas econômicos do país (p.84-85).

Ainda no plano internacional, o país sofreu os impactos da crise econômica que atingiu a América Latina nos anos de 1980. Com a recessão mundial e o aumento da taxa de juros americana, as exportações brasileiras foram duramente impactadas. Com isso, retraíram-se os investimentos públicos e privados internos do Brasil (BRASIL, 2003a, p.177).

No campo da reconstrução da democracia, a tarefa foi o encaminhamento da Constituição de 1988. Brasil (2003a) descreve,

> (...) em 1º de fevereiro de 1987 instalava-se a Assembléia Nacional Constituinte, iniciando suas atividades sob a liderança do deputado Ulisses Guimarães. A nova Constituição foi promulgada em 5 de outubro de 1988, tendo sido a mais democrática da história brasileira. A Carta estabeleceu eleições diretas em dois turnos para presidente, governadores e prefeitos, adotou o presidencialismo como forma de governo, afirmou a independência dos três poderes, restringiu a atuação das forças armadas, estendeu o voto aos analfabetos e maiores de 16 anos, universalizou o direito de greve, entre diversas outras garantias civis, sociais e trabalhistas, (...) (p.176).

Em 1989 comemorou-se o centenário da República. Foi realizada a primeira eleição direta para presidente da República após o regime militar. Fernando Collor de Melo derrotou Luiz Inácio Lula da Silva no segundo turno eleitoral. O governo de Fernando Collor de Melo foi profundamente conturbado, econômica e politicamente. Brasil (2003a) descreve aquele período,

> No primeiro dia de governo o presidente anunciou o plano econômico de combate à inflação que confiscou provisoriamente contas de poupança, contas correntes e outras aplicações financeiras (...). O programa de governo estabeleceu também a extinção de órgãos públicos, a demissão e a disponibilidade de funcionários públicos federais, além de promover a privatização de inúmeras empresas públicas. O enxugamento do meio

> circulante reduziu drasticamente a inflação (...). O caráter pouco competitivo da indústria brasileira e a valorização do cruzeiro, cotado acima da moeda americana, levariam à redução das exportações e à diminuição das vendas no mercado interno. Anunciou-se, assim, uma recessão econômica, com a queda da produção industrial do país, a expansão do desemprego e a redução do PIB (...) (p.182).
> (...) a política econômica deu sinais de esgotamento com a volta da inflação no final de 1990, o que obrigou o governo a instituir o chamado Plano Collor II, em janeiro de 1991. Intensificou-se, então, a política de juros altos, a desindexação da economia, a abertura para o mercado externo e o incentivo às importações. Essas medidas provocaram um 'choque' na indústria nacional, levando a uma crescente automação dos setores industrial e bancário, e à conseqüente liberação de mão de obra e ao desemprego tecnológico. De modo geral, o projeto de 'modernização' implementado pelo governo, visando à diminuição de gastos públicos e o incentivo à economia de mercado, ajustava-se à idéia de 'Estado mínimo' e à nova ordem mundial que se impôs com o término da Guerra Fria, conceituada como neoliberal (p.182).
> Em 1992 foi denunciada na imprensa a existência de um esquema de corrupção no governo, comandado por Paulo César Farias, (...). Respaldada por maciço apoio popular, a abertura do processo de *impeachment* foi proposta, (...). Afastado do cargo após a votação na Câmara, Collor foi substituído interinamente pelo vice-presidente Itamar Franco. Em 29 de dezembro renunciou à presidência da República, horas antes de ser condenado pelo Senado por crime de responsabilidade, perdendo seus direitos políticos por oito anos. (...) (p.182-183).

Werebe (1994) faz uma importante contribuição sobre o significado da saída de Collor do governo naquele momento e diante de um cenário de grande instabilidade mundial,

> A queda de Collor constituiu, sem dúvida, um acontecimento importante. Ele foi o primeiro, ou melhor, o único chefe de governo a ser destituído por corrupção em toda a América Latina. Com esse acontecimento renasceram as esperanças de um futuro melhor para o país, donde o enorme entusiasmo manifestado pela esmagadora maioria da população (p.85). (...). Caiu 'um corrupto', mas e a corrupção ? (...). A corrupção não poderia, como não pôde, ser sanada tão facilmente. Os escândalos continuam a ser denunciados e os homens públicos envolvidos conservavam seus privilégios e mantêm-se no poder (p.86).

Após o afastamento de Fernando Collor, o desafio para o presidente Itamar Franco foi manter a ordem democrática, a governabilidade e ainda dar continuidade na superação dos problemas econômicos. Entre as ações estão o estabelecimento de um pacto de governabilidade com os partidos políticos, a criação do Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira (IPMF) e a realização do plebiscito para escolha da forma e do sistema de governo (BRASIL, 2003a, p.188).

No campo da economia, o governo assumiu que o combate à inflação dependia da reforma do Estado através de redução de gastos públicos e intensificação das privatizações. A partir de 1994, sob a gestão do Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, uma série de medidas foram tomadas para a criação do Plano de Estabilização Econômica e a entrada em

circulação da nova moeda, o Real. Este plano proporcionou a queda da inflação e a retomada do crescimento, ainda que mantivesse as altas taxas de juros.

Alcançada a estabilidade econômica, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente da República em primeiro turno em 1994. Para manter a estabilidade econômica e promover o crescimento, o Governo de Fernando Henrique Cardoso fez grandes mudanças estruturais no Estado Brasileiro. Brasil (2003a) relata estas mudanças,

> Sob o impacto do êxito do Plano Real, o maior desafio (...) foi manter a estabilização da moeda e, ao mesmo tempo, promover o crescimento econômico. (...) determinados temas passaram a fazer parte do cotidiano político nacional, tais como reforma administrativa e previdenciária, desregulamentação de mercados, flexibilização das regras de contratação de mão de obra e fim do monopólio estatal nas áreas de siderurgia, energia e telecomunicações. A reforma da Administração Federal e a da Previdência Social, consideradas fundamentais na redução dos gastos públicos, seriam longamente debatidas no Congresso e sofreriam diversas modificações. O programa de privatizações, objeto prioritário na estratégia do governo, foi alvo de críticas acirradas da oposição (...) o setor de energia elétrica, na área de distribuição e geração regional, foi completamente privatizado; o setor de telecomunicações, incluindo a Telebrás e as empresas telefônicas estaduais, passou às mãos da iniciativa privada na segunda metade de 1998; teve fim o monopólio da Petrobras sobre a exploração e o refinamento do petróleo e sobre a exploração de gás natural; e o controle acionário da CVRD [Companhia Vale do Rio Doce] passou, em maio de 1997, a um consórcio formado por bancos nacionais e estrangeiros e fundos de pensão. (...) visando à desindexação da economia, o governo proibiu o reajuste automático dos salários pela inflação e estabeleceu a livre negociação entre patrões e empregados. (...), uma medida provisória ampliou os poderes do Banco Central para intervir, quando necessário, nas instituições bancárias, com o objetivo de evitar que a crise que atingiu o setor – resultante da queda das taxas da inflação, das medidas de contenção do consumo e da conseqüente diminuição dos lucros obtidos com a especulação financeira – se alastrasse e comprometesse todo o sistema financeiro, e foi também regulamentado o Programa de Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer). Fortemente inserido nos mercados financeiros internacionais, o Brasil enfrentou, durante o governo Fernando Henrique, um quadro internacional adverso, com sucessivas crises econômicas externas, (...). A estabilização da economia, com a contenção do processo inflacionário, permitiu o crescimento da renda média dos trabalhadores assalariados. Contudo, os mecanismos utilizados na defesa da moeda nacional e a manutenção de altas taxas de juros implicaram um ritmo lento de crescimento econômico e, em decorrência, a elevação do índice de desemprego (...). No que diz respeito à política agrária, a elevação das alíquotas de transmissão de propriedades improdutivas, a aprovação de leis que possibilitaram a sua desapropriação imediata e o aumento do número de famílias assentadas pelo governo não foram suficientes para evitar a intensificação dos conflitos no campo. Assistiu-se, no período, a diversas manifestações e ocupações de terra promovidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) (...). Favorecido pela estabilidade econômico-financeira promovida pelo Plano Real, Fernando Henrique venceu o primeiro turno das eleições (...). Tomou posse em 1º de janeiro de 1999. (BRASIL, 2003a, p.194-196).

O segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou com uma ruptura da política cambial até então praticada. Em janeiro de 1999, o Real sofreu uma desvalorização e o

Banco Central adotou a livre flutuação do dólar, o que contribuiu para o aumento das exportações e a redução da taxa de juros (BRASIL, 2003a, p.201).

O Brasil do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso era um país muito diferente daquele que o elegeu da primeira vez. A dívida interna do Brasil era cinco vezes maior do que a de 1994. Para alcançar as metas propostas, o governo brasileiro lançou mão de cortar gastos, aumentar os impostos e criar uma política de intensificação da fiscalização, buscando evitar a sonegação. Assim, o conjunto de medidas econômicas que o governo lançou oficialmente em 1998 não causou surpresa. Ao contrário, sua virtude foi de vir à tona sem assustar o mercado financeiro e os parceiros do governo brasileiro no exterior, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial[67] e Governos da Europa e Estados Unidos. Porém, este conjunto promoveu grande impacto entre a base aliada do governo e os governadores recém-eleitos, uma vez que as medidas econômicas exigiam um enorme sacrifício fiscal dos cofres estaduais e municipais, além da austeridade em suas contas. Ao anunciar o pacote, o governo sinalizou o início de uma temporada de recessão. Os resultados são bem conhecidos.

O quadro 23 mostra a biografia dos Governantes do Brasil no período estudado.

QUADRO 23: GOVERNANTES DO BRASIL DE 1985 A 2002

Tancredo de Almeida Neves 15/01/1985 a 14/03/1985	Advogado, nascido na cidade de São João del Rei, estado de Minas Gerais, em 4 de março de 1910. Iniciou sua carreira política no Partido Progressista (PP), por cuja legenda foi eleito vereador de São João Del Rei (1935-1937). Elegeu-se deputado estadual (1947-1950) e deputado federal (1951-1953) na legenda do Partido Social Democrático (PSD). De 25 de junho de 1953 até o suicídio de Getúlio Vargas exerceu o cargo de ministro da Justiça e Negócios Interiores. Novamente eleito deputado federal (1954-1955), foi diretor do Banco de Crédito Real de Minas Gerais (1955) e da Carteira de Redescontos do Banco do Brasil (1956-1958). Assumiu a Secretaria de Finanças do estado de Minas Gerais (1958-1960). Com a renúncia de Jânio Quadros e a instauração do regime parlamentarista, tornou-se primeiro-ministro (1961-1962). Eleito deputado federal em 1963, com a extinção dos partidos políticos e a decretação do bipartidarismo pelo AI-2, de 27 de outubro de 1965, ingressou no MDB, tornando-se um dos seus líderes. Reelegeu-se deputado federal seguidas vezes (1963-1979). Senador pelo MDB em 1978, com a volta do pluripartidarismo fundou o Partido Popular (PP) e, nessa legenda, continuou a exercer seu mandato (1979-1982). Ingressou no PMDB e elegeu-se governador de Minas Gerais (1983-1984). Em virtude da derrota da emenda Dante de Oliveira, que propunha a realização de eleições diretas para presidente da República em 1984, foi lançado candidato à presidência por uma coligação de partidos de oposição reunidos na Aliança Democrática, tendo como vice o senador José Sarney. Foi eleito presidente da República pelo Colégio Eleitoral em

[67] Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial (BM) é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. No decurso dos anos 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação Para Todos e elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subseqüentes, publicando, em 1995, o documento *Prioridades y estrategias para a educación*. Com foco na educação básica, a justificativa do banco se define: 'A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade' (SHIROMA, 2007 p. 61 - 63).

	15 de janeiro de 1985, vencendo o candidato governista Paulo Maluf. Na véspera da posse, em 14 de março de 1985, foi internado em estado grave, assumindo interinamente o cargo o vice-presidente José Sarney. Faleceu em São Paulo, no dia 21 de abril de 1985. A lei no 7.465, de 21 de abril de 1986, determinou, em seu art. 1o, que Tancredo Neves passaria a figurar na "galeria dos que foram ungidos pela Nação brasileira para a Suprema Magistratura, para todos os efeitos legais". (BRASIL, 2003a, p.171).
José Sarney 1985-1990	Advogado, nascido na cidade de Pinheiro, estado do Maranhão, em 24 de abril de 1930. Elegeu-se suplente de deputado federal pelo Partido Social Democrático (PSD), assumindo o mandato em 1956 e 1957. Foi deputado federal (1959-1966) pela União Democrática Nacional (UDN) e, com a extinção dos partidos políticos e a imposição do bipartidarismo pelo AI-2, em 27 de outubro de 1965, ingressou na Arena, partido de sustentação do regime militar. Elegeu-se governador do Maranhão (1966-1970) e senador (1971-1985). Tornou-se presidente da Arena em 1979 e, no ano seguinte, com a instalação do pluripartidarismo, do Partido Democrático Social (PDS). Em 1980 foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Em 1984, juntamente com outros dissidentes do PDS, passou a integrar a Frente Liberal, que o lançou como vice-presidente da República na chapa de Tancredo Neves, do PMDB, tendo sido eleito pelo Colégio Eleitoral em janeiro de 1985. Assumiu interinamente a presidência, em 15 de março de 1985, em virtude da doença de Tancredo Neves e, com a morte de Tancredo, em 21 de abril, foi efetivado no cargo. Após o término de seu mandato presidencial, elegeu-se três vezes senador pelo Amapá (1991-), exercendo a presidência do Senado de 1995 a 1997 e de 2003 a 2005. (BRASIL, 2003a, p.175)
Fernando Afonso Collor de Melo 1990-1992	Jornalista, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de agosto de 1949. Iniciou sua carreira política como prefeito nomeado de Maceió (1980-1982). Foi eleito deputado federal (1983-1987) pelo Partido Democrático Social (PDS) e governador de Alagoas (1987-1989) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Fundou o Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e, nessa legenda, elegeu-se presidente da República em 1989, após derrotar Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), no segundo turno eleitoral. Em 2 de outubro de 1992, foi afastado temporariamente da presidência da República, em decorrência da abertura do processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados. Renunciou ao cargo de presidente em 29 de dezembro de 1992, data da sessão de julgamento do processo de impeachment no Senado, que o tornou inelegível por oito anos. Tentou concorrer à prefeitura de São Paulo em 2000, mas foi impedido pelo Tribunal Superior Eleitoral. (BRASIL, 2003a, p.181).
Itamar Augusto Cautiero Franco 1992-1995	Engenheiro, nasceu a bordo de um navio que fazia a rota Salvador– Rio de Janeiro, tendo sido registrado em Salvador, estado da Bahia, em 28 de junho de 1930. Filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e foi eleito prefeito de Juiz de Fora em duas gestões (1967-1971 e 1973-1974). Elegeu-se senador em 1974 pelo MDB e reelegeu-se em 1982 pelo PMDB. Em 1986, após divergências com o PMDB mineiro, que apoiara a candidatura de Newton Cardoso ao governo do estado, transferiu-se para o Partido Liberal (PL). Concorreu ao governo de Minas Gerais pela Coligação Movimento Democrático Progressista, mas foi derrotado pelo candidato do PMDB. Em 1989, concorreu à vice-presidência da República na chapa de Fernando Collor de Melo, ambos na legenda do PRN, vencendo a eleição no segundo turno. Com o afastamento de Collor em virtude de processo de *impeachment*, assumiu o cargo de presidente da República, em caráter provisório, em 2 de outubro de 1992. Foi efetivado no cargo em 29 de dezembro de 1992, após a renúncia do presidente Collor. Com o término do mandato presidencial, tornou-se embaixador do Brasil em Portugal (1995-1996) e na Organização dos Estados Americanos (OEA), em Washington (1996-1998). Em 1998, foi eleito governador de Minas Gerais na legenda do PMDB. (BRASIL, 2003a, p.187)
Fernando Henrique Cardoso 1995-1999 1999-2003	Sociólogo, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1931. Após o golpe militar de 1964, exilou-se no Chile, integrando a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse período, lecionou no Chile, Argentina, México e França. Retornou ao Brasil em 1968, assumindo a cátedra de ciência política na USP até 1969, quando foi aposentado compulsoriamente, por força do AI-5. Nesse último ano, foi membro fundador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), passando a lecionar também em universidades americanas e européias. Publicou, entre outros trabalhos, Capitalismo e escravidão no Brasil meridional, sua tese de doutorado, e Dependência e

	desenvolvimento na América Latina, com o sociólogo chileno Enzo Faletto. Candidatou-se ao Senado em 1978 na legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), como suplente de Franco Montoro. Em 1980, com o fim do bipartidarismo, foi um dos fundadores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 1983 assumiu a vaga de senador aberta com a candidatura de Franco Montoro ao governo do estado de São Paulo. Candidato à prefeitura de São Paulo nas eleições de 1985, foi derrotado por Jânio Quadros, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Reelegeu-se senador pelo estado de São Paulo em 1986, ainda na legenda do PMDB, e dois anos depois fundou o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), ao lado de Franco Montoro e Mário Covas, entre outros, tornando-se líder da nova legenda no Senado (1988-1992). Foi ministro das Relações Exteriores (1992-1993) e ministro da Fazenda (1993-1994) durante o governo Itamar Franco. Candidato à presidência da República pela coligação PSDB/PFL/PTB, elegeu-se no primeiro turno eleitoral, em 3 de outubro de 1994, tendo obtido 54,3% dos votos válidos. Reelegeu-se presidente da República em 1998 pela coligação PSDB/PFL/PTB/PPB. (BRASIL, 2003a, p.193-194)

Para entender a educação no Brasil e suas relações com o contexto internacional, Di Pierro *et al.* (2001) destacam a importância desse contexto na década de 1990,

> No contexto internacional, o início dos anos 90 [1990] foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Aí foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jomtien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais (p.68).

o quadro 24 relata os principais eventos internacionais e seus impactos na implementação das políticas públicas educacionais.

QUADRO 24: EVENTOS INTERNACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990

Conferência Mundial sobre Educação Para Todos	Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs) (MENEZES; SANTOS, 2002). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou

	Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidade básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em seqüência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo) (MENEZES; SANTOS, 2002).
V Conferência Internacional de Educação de Adultos	Segundo Di Pierro (2003), A Conferência de Hamburgo: A 5ª Confintea estabeleceu um vínculo entre a educação de jovens e adultos e o desenvolvimento sustentado e eqüitativo da humanidade. Seus principais temas e intenções foram consolidados na Declaração de Hamburgo, na qual se detalha um conjunto de recomendações que devem ser seguidas por agentes governamentais e não-governamentais. Juntamente com a Declaração de Hamburgo foi estabelecida a Agenda para o Futuro, com estratégias de implementação e acompanhamento das ações e intenções acordadas durante a Conferência (p.5). Em Hamburgo, o conceito de formação de adultos adquiriu nova dimensão, passando a compreender vários processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Segundo o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo, entende-se por educação de adultos. o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera os adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e às 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 teóricos e baseados na prática (p.5). Partindo desse conceito, o documento final da 5ª Confintea contemplou dez áreas temáticas: 1. A formação para a cidadania, para a democracia e para uma cultura da paz; 2. A garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica; 3. A promoção da igualdade e da eqüidade nas relações entre homens e mulheres; 4. A formação para o mundo do trabalho, diante das transformações da economia mundial; 5. A preservação do meio ambiente, da saúde e da população; 6. A democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação; 7. O direito de todos a uma educação de adultos sensível às aspirações dos diferentes grupos: idosos, indígenas, migrantes, reclusos, portadores de deficiências; 8. A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais; 9. A melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos; 10. A ampliação do financiamento da educação de adultos. Os países participantes da 5ª Confintea – entre eles o Brasil – assinaram o compromisso de atuar firmemente nessas áreas, consideradas prioritárias. Os avanços ou fracassos de cada signatário foram monitorados pela Unesco, sob coordenação do Instituto de Educação de Hamburgo. Organizações da sociedade civil também monitoraram as metas da 5ª Confintea (p.5). Di Pierro (2005) comenta sobre os impactos da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, Quando, em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, ainda não havia, no Brasil, consenso em torno desse paradigma. Ainda que lentamente, porém, a transição de referências vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação

	popular, ao lado de um conjunto de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea. A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a idéia de que exista uma idade apropriada para aprender: as pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos (Oliveira, 1999). Também já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir (p.1119).

Di Pierro (2005, p.116) destaca que a EJA ficou em uma posição marginal nas política públicas na reforma educacional realizada na segunda metade da década de 1990.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PERÍODO

Fazer uma reflexão sobre a educação brasileira neste emaranhado em que se encontrava a economia brasileira é um grande desafio. Ao longo daquele período, percebe-se que as desigualdades econômicas e sociais que assolavam o país refletiram no sistema educacional. Além das deficiências de ordem quantitativa, estas desigualdades impactaram diretamente a qualidade do ensino oferecido, reforçando os índices de reprovação (WEREBE, 1994, p.283-284).

Haddad e Di Pierro (2000b) comentam que os anos posteriores à retomada do governo nacional civil em 1985 representaram um período que foi marcado pela democratização da sociedade e das instituições políticas, gerando um alargamento do campo dos direitos sociais. A ação da sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais e foi capaz de legitimar as instituições políticas da democracia representativa, destacando os partidos, o parlamento e as normas jurídico-legais. Foi promulgada a Constituição Federal de 1988, tendo impactos nas respectivas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios. Com esses instrumentos jurídicos materializou-se o reconhecimento social dos direitos dos jovens e adultos ao acesso para a educação fundamental e a responsabilização do Estado por sua oferta. De um

lado, o discurso: a afirmação jurídica do direito dos jovens e adultos à educação básica. De outro lado, a prática: a negação de políticas públicas concretas (p.119).

Para se ter uma dimensão dos desafios propostos para a educação de jovens e adultos, Di Pierro *et al.* (2001) apresentam,

> Uma visão dos anos 90 [1990]
> É conveniente iniciar a análise da situação da educação de jovens e adultos na última década do milênio com um quadro mais preciso da magnitude da demanda potencial por essa modalidade educativa. A contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos. Totalizando esses dados, podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental e que, segundo a Constituição, teriam direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua condição de jovens e adultos trabalhadores. Se quisermos ainda considerar a intenção expressa no texto constitucional de universalização do ensino médio, teríamos que acrescentar a esse contingente os 23,3 milhões de brasileiros com 20 anos ou mais que puderam concluir o ensino fundamental, mas não o médio. Segundo levantamentos do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), entre 1995 e 1998, o número de matrículas iniciais no ensino fundamental de jovens e adultos ficou em torno dos 2 milhões. No que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%; quanto ao acesso ao ensino fundamental, temos 8,41% dos jovens e adultos cursando o sistema regular com alguma defasagem entre a idade e a série e apenas 4% freqüentando cursos para jovens e adultos.

A tabela 19 apresenta as taxas de analfabetismo do Brasil na década de 1990, separadas por faixas de idade. Percebe-se uma queda nas taxas de analfabetismo em todas as faixas, sendo a maior queda no grupo dos 40 a 49 anos (de 23,8 para 13,9) e a menor no grupo 25 a 29 anos (de 12,7 para 8,0).

Tabela 19: Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária – Brasil – 1991 a 2000

	1991	**1996(1)**	**2000**
15 anos ou mais	20,1	14,9	13,6
15 a 19 anos	12,1	6,2	5,0
20 a 24 anos	12,2	7,3	6,7
25 a 29 anos	**12,7**	**8,4**	**8,0**
30 a 39 anos	15,3	10,5	10,2
40 a 49 anos	**23,8**	**15,9**	**13,9**
50 anos ou mais	38,3	31,9	29,4
Nota: (1) A informação é referente ao percentual de pessoas sem instrução ou com menos de 1 ano de escolaridade na Contagem da população de 1996.			

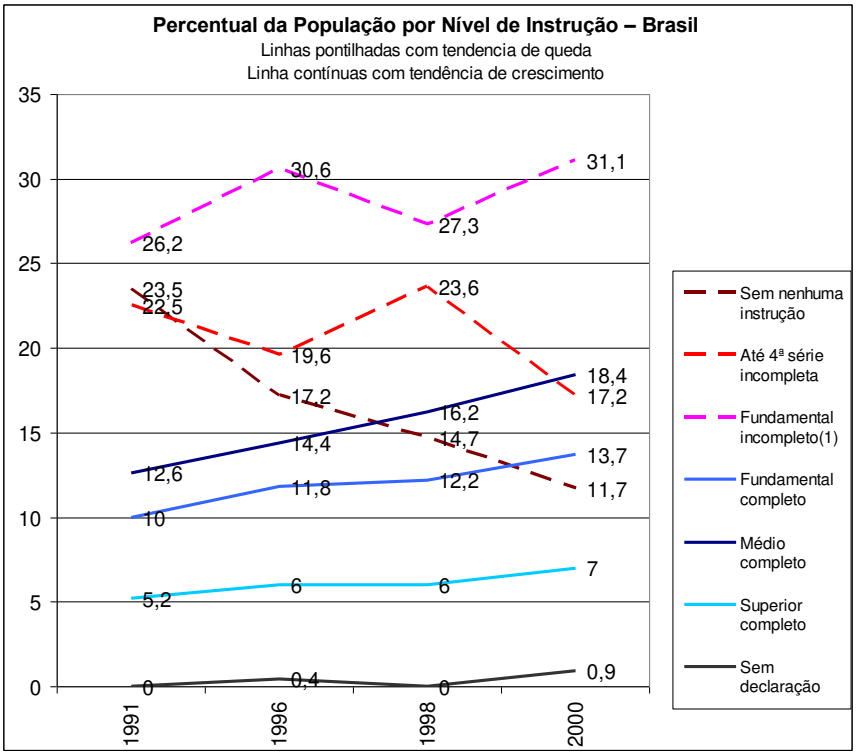
Fonte: Adaptado de INEP (2003).

A tabela 20 mostra o nível de instrução na década de 1990. O percentual de pessoas sem instrução mostra a tendência de queda, passando de 23,5% em 1991 para 11,7% em 2000, em sintonia com a respectiva diminuição do analfabetismo percebida na tabela 19.

Agregando os níveis de instrução e percentuais em 1991, pode-se ver que as 3 maiores taxas estão nos níveis 'sem instrução', 'até 4ª série incompleta' e 'fundamental incompleto'. Quando somadas, fazem 72,2%. Ao observar o ano 2000, estas taxas se deslocam para o 'fundamental incompleto', 'fundamental completo' e 'médio completo'. Somadas, perfazem 63,2%. Esses números demonstram uma tendência de aumento no nível de instrução da população na década, ainda que de maneira lenta.

Tabela 20: Percentual da População por Nível de Instrução – Brasil – 1991 a 2000

	1991	1996	1998	2000
Sem nenhuma instrução	**23,5**	17,2	14,7	11,7
Até 4ª série incompleta	**22,5**	19,6	23,6	17,2
Fundamental incompleto(1)	**26,2**	30,6	27,3	**31,1**
Fundamental completo	10,0	11,8	12,2	**13,7**
Médio completo	12,6	14,4	16,2	**18,4**
Superior completo	5,2	6,0	6,0	7,0
Sem declaração	-	0,4	0,0	0,9
Nota: (1) Inclui as pessoas com, pelo menos, a 4ª série completa.				



Fonte: IBGE – Censo Demográfico de 1991, Contagem da população 1996, PNADs de 1998 e 1999 – Adaptado de INEP (2003).

As tabelas 21, 22, 23 e 24 fazem um detalhamento dos números de estabelecimentos, docentes, matrículas e concluintes de cursos por nível e modalidade de ensino no período de 1998 a 2000. De maneira geral, percebe-se uma tendência de crescimento nesses números.

Tabela 21: Número de Estabelecimentos por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 1991 a 2000

	1991	1994	1996	1998	2000
Creche	...	...	...	10.519	20.917
Pré-escola	57.840	101.464	77.740	78.106	84.617
Classe de Alfabetização	51.942		55.548	34.064	32.308
Ensino Fundamental	193.681	198.018	195.767	187.493	181.504
1ª a 8ª série	30.442	35.232	33.155	35.291	38.944
Exclusivamente de 1ª a 4ª série	159.070	158.021	155.764	143.628	132.758
Exclusivamente de 5ª a 8ª série	4.169	4.765	6.848	8.574	9.802
Ensino Médio	11.820	14.549	15.213	17.602	19.456
Educação Especial	...	...	6.313	6.557	6.750
Educação de Jovens e Adultos	**...**	**...**	**11.879**	**15.670**	**21.241**
Educação Superior	893	851	922	973	1.180

Notas: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino. Inclui todos os estabelecimentos de ensino em atividade na Educação Básica ou na Educação Superior. Inclui todos os estabelecimentos de Ensino Especial exclusivamente especializados ou aqueles com Classes Especiais. Em 1994, a informação de Pré-escola incluía as Classes de Alfabetização. Em 2000, nove IES não responderam ao Censo da Educação Superior.

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

Tabela 22: Número de Funções Docentes por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 1991 a 2000

	1991	1994	1996	1998	2000
Creche	...	...	...	...	50.224
Pré-escola	166.917	274.476	219.517	219.593	228.335
Classe de Alfabetização	89.291		75.549	46.126	42.282
Ensino Fundamental	1.294.007	1.386.154	1.388.247	1.439.064	1.538.011
1ª a 4ª série	778.176	808.064	776.537	798.947	815.079
5ª a 8ª série	515.831	578.090	611.710	661.508	749.255
Ensino Médio	259.380	313.127	326.827	365.874	430.467
Educação Especial	...	...	32.772	37.356	40.986
Educação de Jovens e Adultos	**...**	**...**	**79.899**	**103.051**	**122.699**
Educação Superior	133.135	141.482	148.320	165.122	183.194

Notas: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento. O mesmo docente de Ensino Fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª série. Em 1994, a informação de Pré-escola incluía as Classes de Alfabetização. Em 2000, nove IES não responderam ao Censo da Educação Superior.

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

Tabela 23: Matrícula Inicial por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 1991 a 2000

	1991	1994	1996	1998	2000
Creche	...	...	...	381.804	916.864
Pré-escola	3.628.285	5.676.279	4.270.376	4.111.120	4.421.332
Classe de Alfabetização	1.655.609		1.443.927	806.288	674.044
Ensino Fundamental	29.203.724	31.910.974	33.131.270	35.792.554	35.717.948
Não seriado	1.090.545	16.070	...	...	...
Ensino Médio	3.772.698	4.932.552	5.739.077	6.968.531	8.192.948
Educação Especial	...	...	201.142	293.403	300.520
Educação de Jovens e Adultos	**...**	**...**	**2.752.214**	**2.881.231**	**3.410.830**
Educação Superior	1.565.056	1.661.034	1.868.529	2.125.958	2.694.245

Notas: A matrícula da Educação Especial refere-se ao número de alunos portadores de necessidades especiais que recebem atendimento especializado em escolas exclusivamente especializadas ou em Classes Especiais de escola regular. Em 1994, a informação de Pré-escola incluía as Classes de Alfabetização. Em 2000, nove IES não responderam ao Censo da Educação Superior.

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

Tabela 24: Número de Concluintes por Nível de Ensino – Brasil – 1991 a 2000

	1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental	1.133.246	1.588.631	1.923.762	2.383.207	2.648.638
Ensino Médio	666.334	917.298	1.163.788	1.535.943	1.836.130
Educação Superior	236.410	245.887	260.224	300.761	352.305
TOTAL	**2.035.990**	**2.751.816**	**3.347.774**	**4.219.911**	**4.837.073**

Nota: Em 2000, nove IES não responderam ao Censo da Educação Superior.

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

A tabela 25 estabelece a porcentagem da população que concluiu o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior no período de 1998 a 2000.

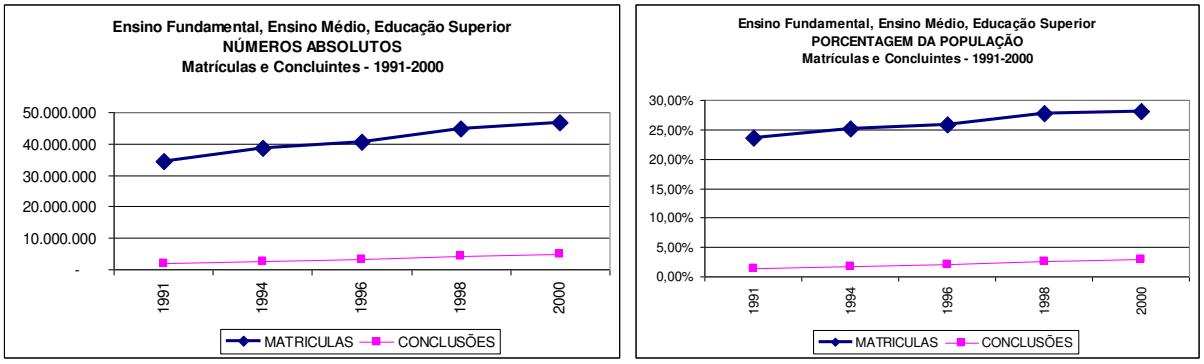
Tabela 25: População e Concluintes por Nível de Ensino – Brasil – 1991 a 2000

		1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental	Concluintes	1.133.246	1.588.631	1.923.762	2.383.207	2.648.638
	População	146.407.892	153.142.782	157.481.665	161.790.311	166.112.518
	%	0,77%	1,04%	1,22%	1,47%	1,59%
		1991	**1994**	**1996**	**1998**	**2000**
Ensino Médio	Concluintes	666.334	917.298	1.163.788	1.535.943	1.836.130
	População	146.407.892	153.142.782	157.481.665	161.790.311	166.112.518
	%	0,46%	0,60%	0,74%	0,95%	1,11%
		1991	**1994**	**1996**	**1998**	**2000**
Educação Superior	Concluintes	236.410	245.887	260.224	300.761	352.305
	População	146.407.892	153.142.782	157.481.665	161.790.311	166.112.518
	%	0,16%	0,16%	0,17%	0,19%	0,21%

Fonte: Adaptado de INEP (2003).

A figura 8 faz a comparação entre números absolutos e porcentagem de população do período de 1991 até 2000 para as matrículas e conclusões do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

Figura 8: Comparativo Números Absolutos X Porcentagem da População – Matrículas e Aprovações do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior de 1991 a 2000



Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

As tabelas 26, 27, 28 e 29 fazem um detalhamento dos números de estabelecimentos, docentes, matrículas e concluintes da EJA no período de 1998 a 2000. Pode-se perceber que a tendência desses números é de crescimento.

Tabela 26: Número de Estabelecimentos de EJA – Brasil – 1998 a 2000

	1998	1999	2000
Brasil	15.670	17.250	21.241
Notas: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino. Inclui todos os estabelecimentos de ensino de Educação de Jovens e Adultos em atividade			

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

Tabela 27: Número de Funções Docentes de EJA – Brasil – 1998 a 2000

	1998	1999	2000
Brasil	103.051	107.491	122.699
Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.			

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

Tabela 28: Matrícula Inicial nos Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo, por Nível de Ensino/Curso – Brasil – 1998 a 2000

	1998	1999	2000
Alfabetização	147.006	161.791	169.879
Ensino Fundamental	2.081.710	2.112.214	2.272.114
1ª a 4ª série	*783.591*	*817.081*	*843.470*
5ª a 8ª série	*1.298.119*	*1.295.133*	*1.428.644*
Ensino Médio	516.965	656.572	873.224
Suplência Profissionalizante	93.778	101.654	75.253
Curso de Aprendizagem	41.772	39.675	20.360
TOTAL	**2.881.231**	**3.071.906**	**3.410.830**

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

Tabela 29: Número de Concluintes nos Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo, nos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil – 1998 a 2000

	1998	1999	2000
Fundamental 4ª série	221.872	231.017	229.887
Fundamental 8ª série	377.976	434.034	436.452
Ensino Médio	183.080	313.732	380.764
TOTAL	**782.928**	**978.783**	**1.047.103**

Fonte: MEC/INEP – Adaptado de INEP (2003).

A tabela 30 estabelece a porcentagem da população que concluiu os cursos presenciais de EJA e detalha a divisão entre Ensino Fundamental e Médio no período de 1998 a 2000.

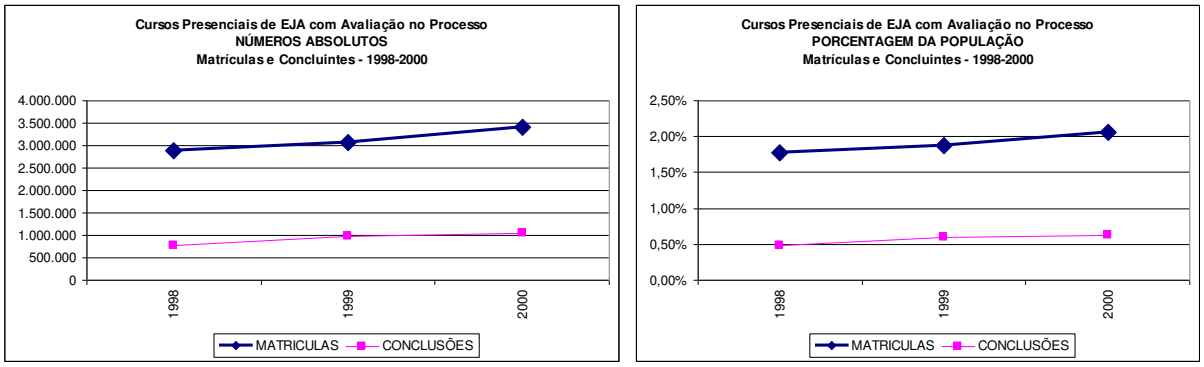
Tabela 30: População e Concluintes de Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo, nos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil – 1998 a 2000

		1998	1999	2000
Ensino Fundamental	Concluintes	599.848	665.051	666.339
	População	161.790.311	163.947.554	166.112.518
	%	0,37%	0,41%	0,40%
		1998	**1999**	**2000**
Ensino Médio	Concluintes	183.080	313.732	380.764
	População	161.790.311	163.947.554	166.112.518
	%	0,11%	0,19%	0,23%
		1998	**1999**	**2000**
TOTAL	Concluintes	**782.928**	**978.783**	**1.047.103**
	População	161.790.311	163.947.554	166.112.518
		0,48%	0,60%	0,63%

Fonte: INEP (2003).

A figura 10 faz a comparação entre números absolutos e porcentagem de população do período de 1998 até 2000 para as matrículas e conclusões dos Cursos Presenciais de EJA, com avaliação no processo.

Figura 9: Comparativo Números Absolutos X Porcentagem da População – Matrículas e Aprovações dos Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo de 1998 a 2000



Fonte: INEP (2003).

A partir da década de 1990 uma série de projetos, programas e iniciativas do Governo Federal foram implementadas com o objetivo da erradicação do analfabetismo e para a expansão do nível da escolaridade entre jovens e adultos no Brasil.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000b, p.119-120), o primeiro governo civil marcou simbolicamente uma quebra com uma política voltada para o atendimento da educação de jovens e adultos do período militar. Um exemplo foi a extinção do MOBRAL e sua substituição pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR[68]). A Educar responsabilizou-se pela articulação conjunta ao subsistema do ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos. Cabia-lhe a viabilização do atendimento nas séries iniciais do ensino de primeiro grau, a promoção da formação e o aperfeiçoamento dos educadores, supervisão, avaliação das atividades e produção de material didático.

A Fundação era um órgão de fomento e apoio técnico e privilegiava a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. Seu objetivo foi o de induzir as atividades diretas para serem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo dos estados e municípios. As prefeituras receberam as atividades de ensino das Comissões do extinto MOBRAL. Junto com as empresas e organizações civis, as prefeituras passaram a ser os principais parceiros conveniados à Fundação Educar. A Fundação Educar tinha uma estrutura nacional voltada para a pesquisa e a produção de materiais didáticos. As coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica, passaram a ter maior autonomia na definição de projetos político-pedagógicos. Com a redemocratização, estimulou-se a liberdade de expressão e a organização dos movimentos urbanos e rurais. Eles proporcionaram novas experiências e inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. As práticas pedagógicas originadas na educação popular invadiram os ambientes universitários e influenciaram programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.120).

Outros destaques dessa década foram os preparativos para o Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO, as discussões em torno do Plano Decenal de

[68] Segundo Haddad e Di Pierro (2000b, p.120), "em muitos sentidos a Fundação Educar representou a continuidade do MOBRAL, devem-se computar como mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, em vez de instituição de execução direta. Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente algumas iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil".

Educação para Todos (1993/2003) e as discussões do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito do ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, implicando na necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para todos que ultrapassavam a idade de escolarização regular. A qualificação pedagógica de programas de educação de jovens e adultos passou a ser uma questão de justiça social. Haddad e Di Pierro (2000b) relatam que o processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos acabou por refletir-se na Constituinte. Ele gerou a conquista do direito universal ao ensino fundamental público, gratuito, independente de idade e consagrado no Art. 208 da Constituição (p.120).

A Educação foi colocada como questão de direito de todos e dever da família e do Estado. De acordo com o Artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição Federal de 1988, o Governo Federal e sociedade civil encarregaram-se de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em dez anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução da erradicação do analfabetismo. Em 1989, junto com o MEC, foi convocada uma comissão de especialistas na área de Educação de Jovens e Adultos para discutir as preparações do Ano Internacional da Alfabetização. Essa comissão foi chamada de Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA). A Organização das Nações Unidas declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convocou a Conferência Mundial de Educação para Todos[69] (HADDAD, DI PIERRO, 2000b, p.120-121).

No entanto, os trabalhos acabaram sendo desarticulados com a extinção da Fundação Educar pelo governo do Presidente Fernando Collor de Melo em 1990. Sobre a extinção da Fundação Educar, Haddad e Di Pierro (2000b) esclarecem os impactos na oferta de educação para jovens e adultos no período,

> A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação. A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos

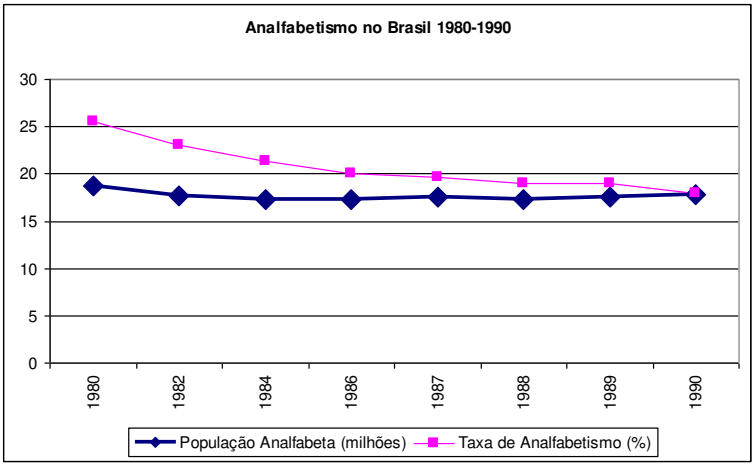
[69] CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (SHIROMA, 2007, p. 48) pode ser visto em mais detalhes nos Anexos - Documentos e Definições sobre Educação.

> programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (p.121).

Durante o ano de 1990 foram realizados no país diversos debates, encontros, congressos e seminários, tanto por entidades governamentais quanto por não-governamentais, buscando discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. O governo Collor lançou neste mesmo ano o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Seu objetivo era reduzir em 70% o número de analfabetos no país em 5 anos. Para se ter uma ideia do que deveria ser feito, basta observar os dados do IBGE/PNAD sobre o analfabetismo no Brasil em 1990, apresentados na tabela 31. Existiam 17,8 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Isto equivaleria a tirar do analfabetismo aproximadamente 2,4 milhões de pessoas por ano.

Tabela 31: Analfabetismo na população de 15 anos ou mais – 1980 a 1990

Ano	População Analfabeta (milhões)	Taxa de Analfabetismo (%)
1980	18,7	25,5
1982	17,7	23,1
1984	17,3	21,3
1986	17,3	20,0
1987	17,5	19,7
1988	17,3	19,0
1989	17,6	19,0
1990	17,8	18,0



Fonte: (IBGE, 2012)
Quadro citado no texto: A Trajetória da EJA na Década de 90 – Políticas Públicas sendo substituídas por "Solidariedade" - (MACHADO, 1998)

Para assegurar o cumprimento das metas estabelecidas, o governo criou a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composto por diversas organizações e personalidades com conhecimento em programas de alfabetização.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000b, p.121), o Presidente Collor prometeu dar andamento no Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Mas ele acabou não passando das intenções. O PNAC substituiria a atuação da Fundação Educar por meio de transferência de recursos federais para que as instituições públicas, privadas e comunitárias pudessem promover a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Com a crise do governo Collor, o PNAC foi abandonado.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO ITAMAR FRANCO

Itamar Franco procurou a recuperação da imagem do governo brasileiro diante da opinião pública nacional e internacional frente ao abalo causado pelo *impeachment* do Presidente Collor. Naquele momento, a educação para jovens e adultos tendeu para um fortalecimento da discussão em torno da implementação de um programa sistemático não voltado apenas para alfabetização, mas também com garantia do Ensino Fundamental para jovens e adultos. Foi nomeada uma composição na Comissão Nacional com educadores que tinham coordenado os debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003), ao mesmo tempo em que já vinham realizando discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É desse esforço que nasce o documento 'Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos' em 1994.

Sobre aquele momento, Haddad e Di Pierro (2000b, p.121) relatam que, em 1993, o Governo Federal iniciou mais um processo de consulta participativa para a formulação de um plano de política educacional. Este plano era uma necessidade e um requisito para que o Brasil pudesse ter acesso aos recursos internacionais associados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. O Brasil estava entre os nove países com mais analfabetos. O Plano Decenal foi concluído em 1994 e fixou as metas para criar oportunidades de acesso e de progressão no ensino fundamental para analfabetos , jovens e adultos pouco escolarizados.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DURANTE O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

O governo Fernando Henrique Cardoso abandonou o Plano Decenal e deu prioridade à implementação de uma reforma político-institucional da educação pública através da aprovação de uma Emenda Constitucional (EC) (HADDAD; DI PIERRO, 2000b, p.121). A Emenda Constitucional nº14/1996 trouxe o caráter de municipalização compulsória por sua regulamentação na Lei nº9.424/1996. Esta emenda veio definir a divisão de responsabilidades entre as esferas de Governo em relação ao atendimento do ensino fundamental, tornando crítica a situação da educação de jovens e adultos. Uma vez que o veto presidencial incidiu sobre o inciso II do §1º do Art. 2º dessa regulamentação, o qual mandava considerar na distribuição dos recursos do fundo também as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos.

A EC14/1996 fragilizou o direito ao ensino fundamental do jovem e do adulto que a ele não havia tido acesso na idade considerada adequada, transformando o dever do Estado em assegurar esse ensino em simples oferta. Soma-se a isso a redução do montante de recursos que o Governo Federal deveria investir no ensino fundamental e na erradicação do analfabetismo. Na Lei nº9.424/1996 foi excluída a matrícula em EJA do cômputo geral das matrículas e que podiam fazer jus aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF[70]. A saída encontrada por muitos municípios para a educação de adultos foi o estabelecimento de parcerias com movimentos sociais e organizações não-governamentais (ARELARO; KRUPPA, 2002, p.99-101).

[70] Haddad e Di Pierro (2000b, p.122-123) comentam sobre a reforma educacional, o FUNDEF e seus impactos na educação de jovens e adultos, "A reforma educacional iniciada em 1995 veio sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Tem por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino fundamental obrigatório. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços."

Ao mesmo tempo, o Governo já vinha realizando discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Deste esforço nasceu o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1994.

Um fato curioso foi o então Ministro da Educação e Desporto, Murilo de Avellar Hingel, ao participar da abertura do Encontro Latino-Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, declarar ser a prioridade do plano decenal 'Educação para Todos' a criança. Considerou que o problema do analfabetismo deveria ser resolvido através da garantia ao atendimento integral às necessidades da criança através da garantia da formação plena.

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso manteve o caráter descontínuo na política educacional brasileira. O Plano Decenal (quadro 25) concluído em 1994 havia fixado metas de oferecer Ensino Fundamental para milhões de analfabetos e milhões de jovens e adultos com baixa escolaridade. Este plano foi descontinuado e esquecido (SALGADO, 2010).

Werebe (1994) contextualiza o cenário que deu origem ao Plano Decenal de Educação Para Todos,

> Na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, em março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que estabeleceu as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população do mundo signatários dessa declaração, entre os quais o Brasil (p.271).
> A partir dos debates organizados em todo o país, sob a coordenação e responsabilidade do MEC, com participação de várias entidades estaduais e municipais e de especialistas na área da educação, sobre os principais problemas educacionais e as alternativas para enfrentá-los, foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993. ao final dessa semana os representantes dos poderes federal, estadual e municipal assinaram o Compromisso Nacional de Educação Para Todos, que 'estabelece diretrizes norteadoras da elaboração das políticas de educação para os próximos anos' (p.271-272).

O quadro 25 detalha o Plano Decenal de Educação Para Todos.

QUADRO 25: PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

O Plano Decenal de Educação para Todos expressou as análises resultantes dos debates e dos estudos realizados nas várias etapas que o antecederam (WEREBE, 1994, p.272).

Os objetivos definidos no plano foram os seguintes, segundo Werebe (1994),

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país (p.272-273);
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento (p.273);
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica (p.273);
4. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos (p.273);

5. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem (p.273);
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação (p.273);
7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural, de caráter bilateral, multilateral e internacional (p.273);

O plano fixava metas a serem alcançadas nos próximos 10 anos, ou em períodos intermediários. Destacando: elevar a cobertura da população escolar em, no mínimo, 94%; assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências; ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 29 anos, visando oferecer educação básica equivalente a quatro series para milhões de analfabetos e subeducados (WEREBE, 1994, p.273-274).
Duas linhas de ação foram fixadas para dar suporte ao Plano Decenal de Educação para Todos. A atuação sobre a demanda junto aos vários setores sociais e a atuação sobre a oferta, cujo eixo norteador seria o reordenamento do binômio qualidade e equidade. Foram enfatizadas as seguintes ações: estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição; valorização do magistério; desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; estímulo às inovações; eliminação das desigualdades educacionais; melhoria do acesso e da permanência escolar; sistematização da educação continuada de jovens e adultos (WEREBE, 1994, p.274).

A REGULAMENTAÇÃO DA LDB 9.394/1996

No plano educacional desenvolvia-se um amplo debate envolvendo associações de classe, sindicatos e educadores que discutiam a universalização, a qualidade do ensino, a defesa da escola pública e gratuita, o financiamento e a formação de professores. Tratava-se do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Saviani (2000) comenta "A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDB, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996". O mesmo autor esclarece,

> Como a lei maior da educação (...) ela se situa imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar (p.2)
> Vê-se claramente que, do ponto de vista lógico, a aprovação da LDB necessariamente precederia a aprovação de legislação específica para regulamentar os dispositivos que a própria LDB remete à elaboração de uma legislação complementar (p.2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado.

No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000b), a LDB nº 9.394/1996 não utilizou como base o projeto utilizado na negociação ao longo de sua tramitação. Ela desconsiderou parte dos acordos e consensos estabelecidos. A seção da educação de jovens e adultos não foi muito inovadora. Foram reafirmados o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado à suas condições de estudo e o dever do Estado em oferecê-lo gratuitamente por meio de cursos e exames supletivos. A Lei reduziu as idades mínimas para os candidatos se submeterem aos exames supletivos. Fixou 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (p.121-122).

A EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, garantindo o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada (MARTINS *et al.,* 2008). A diminuição da idade para se prestar os exames supletivos propostos pela LDB causou uma dinâmica diferenciada para a EJA. Isto possibilitou a entrada de jovens em salas destinadas ao atendimento de um público composto, em sua maioria, por adultos. A prioridade permaneceu o combate ao analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional[71] com atenção ao atendimento de jovens com mais de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental.

De fato, toda a mobilização realizada no Brasil para a elaboração da LDB, os encontros estaduais, regionais e nacionais realizados no ano de 1996, o processo de levantamento da realidade do atendimento em educação para jovens e adultos e as suas propostas de avanço acabaram sendo desconsideradas com a promulgação da Lei nº 9394/1996.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 havia sido recuperada a ideia de plano nacional de educação enquanto lei, objetivando regulamentar as medidas adotadas nessa área. A LDB n.º 9.934/1996 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determinou a elaboração do plano em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os

[71] Menezes e Santos (2002) esclarecem: "Analfabetismo funcional é um termo que se refere ao tipo de instrução em que a pessoa sabe ler e escrever mas é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair sentido das palavras nem colocar idéias no papel por meio do sistema de escrita, como acontece com quem realmente foi alfabetizado". Di Pierro (2003) também trata do termo, que está em mais detalhes nos Anexos - Documentos e Definições sobre Educação.

Municípios. Instituiu a Década da Educação. Estabeleceu que a União encaminhasse o plano ao Congresso Nacional um ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contemplando diretrizes e metas para os dez anos seguintes e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 2009, p. 98).

Cinco anos depois da LDB n.º 9. 394/96 foi aprovado, após idas e vindas e fruto de intensas disputas no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação Lei nº. 10.172/2001 com duração prevista para dez anos (2001-2010). No item sobre as diretrizes do Plano Nacional de Educação para a educação de jovens e adultos, a lei considerou as transformações mundiais, os avanços tecnológicos, a influência do fenômeno da globalização e propôs desenvolver o conceito de Educação ao Longo da Vida, partindo da alfabetização, mas não se restringindo a ela. A educação de jovens e adultos deveria compreender, no mínimo, o equivalente para a conclusão do ensino fundamental obrigatório (BRASIL, 2011).

O Plano Nacional de Educação estabeleceu vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A preocupação naquele momento era com os altos índices de analfabetismo e com a institucionalização da EJA, visando ampliar os níveis de escolaridade da população que ainda não havia concluído a educação básica, destacando o ensino fundamental na idade própria. Sintetizando as metas, vinculavam-se à erradicação do analfabetismo, ampliação da oferta, produção de dados estatísticos de modo a subsidiar o planejamento de políticas e programas na área, bem como à busca pela melhoria da qualidade, no sentido de alterar o perfil da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2009, p.191).

De 8 a 10 de setembro de 1996 foi realizado o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos e em seu documento final ficou estabelecido uma proposta de EJA mais abrangente do que havia sido estabelecido pelo o Programa Alfabetização Solidária. Na proposta do Documento Final do Seminário Nacional de EJA estavam as seguintes metas: a) Estruturar programas alternativos de educação continuada que incluísse alfabetização, escolarização básica, complementação e profissionalização; b) Garantir ensino fundamental público e gratuito à população jovem e adulta como é direito público subjetivo consagrado na Constituição Federal e leis complementares; c) Valorização dos profissionais da EJA, propiciando-lhes condições de trabalho e remuneração condignas; d) Preocupação com a qualidade da EJA, que deveria ser observada mediante a valorização profissional e a formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática; e) Constituição de

fóruns permanentes de EJA; f) Adoção de mecanismos de acompanhamento e avaliação periódica das políticas e programas de EJA, empreendidos por todos os seguimentos com vistas ao desenvolvimento das ações propostas e a efetiva socialização de seus resultados, zelando para que tais mecanismos não implicassem a padronização dos programas, sua extinção ou redenção do atendimento; g) Elaborar propostas pedagógicas para a EJA que contribuíssem para o exercício da cidadania e considerassem a realidade sócio-política e econômica, as condições de vida dos educandos e suas características culturais. Visava também resguardar a responsabilidade pública na manutenção e desenvolvimento da EJA, o financiamento por organismos governamentais de programas desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil, constituídos de procedimentos legítimos, desde que os mesmos fossem baseados em critérios democráticos e publicamente definidos pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Para Arelaro e Kruppa (2002, p.97-98), a LDB nº9.394/1996 não trouxe, a princípio, melhoras significativas à educação de adultos. Dois artigos [Art. 37 e Art. 38] tratam da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Reivindicações antigas, como melhores condições de vida que pudessem garantir para jovens e adultos possibilidades reais de aumento de sua escolaridade, não chegaram a ser asseguradas na lei, como pode-se observar no Art. 37, o qual define os objetos e condições de atendimento da modalidade. Para essas autoras, o primeiro projeto previa condições melhores para os alunos da EJA,

> Como é sabido, a LDB teve como referência o projeto Darcy Ribeiro. A redação do Art. 37, da versão aprovada, contrasta com os itens colocados no texto anterior a esse projeto, o substitutivo ao primeiro projeto da LDB apresentado pelo deputado Jorge Hage, em especial quanto à diminuição da jornada de trabalho desses alunos, conforme pode-se constatar, a seguir:
> Art. 62: A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.
> Parágrafo Único – as alternativas referidas neste artigo, incluirão, no mínimo:
> I – regime especial de trabalho para trabalhadores – estudantes nos seguintes termos:
> a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;
> b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;
> c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas;
> d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal – de trabalho e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância (ARELARO; KRUPPA, 2002, p.98).

Para as mesmas autoras, o Art. 38 da LDB nº 9.394/1996, que trata das idades exigidas para os exames supletivos, agravou ainda mais a situação do atendimento aos jovens de baixa escolaridade ao reduzir as idades para realização dos exames supletivos,

> Esse artigo agravou ainda mais o problema do atendimento aos jovens de baixa escolaridade, pois rebaixou as idades exigidas, induzindo os alunos ainda mais jovens a deixarem a escola regular na expectativa de, por meio desses exames, certificarem-se nos níveis fundamental e médio da educação básica. Em decorrência, um número maior de jovens passou a buscar a alternativa de cursos de ensino fundamental nas modalidades de suplência I (1ª a 4ª séries – EF) e suplência II (5ª a 8ª séries – EF) realizadas em dois anos cada uma delas, como forma de repor a escolaridade a que não tiveram acesso. Essa procura, extremamente precoce, já há alguns anos preocupa os educadores. A dificuldade do acesso e permanência desses jovens no ensino regular noturno vem ampliando essa demanda (p.98).
> Além disso, como 'iniciativa' para resolver os problemas de distorção série/idade, alguns sistemas educacionais vêm adotando a prática da matrícula compulsória de jovens de 14 anos de idade nessas modalidades de ensino fundamental, deixando o ensino regular apenas para aqueles considerados na 'idade certa', ou seja, de 7 a 14 anos, valendo-se, também, do uso cada vez mais intensivo das telessalas (p.99).

Para Arelaro e Kruppa (2002), um duro golpe na modalidade EJA foi dado pela Emenda Constitucional 14/1996. A EC 14 tornou ainda mais complicada a situação da educação de jovens e adultos. Essa emenda definiu a divisão de responsabilidade entre as esferas de governo em relação ao atendimento do ensino fundamental, situação esta que permitiu – ou provocou – uma atitude invasiva da esfera municipal na oferta de EJA. Para as autoras, a EC 14, ao alterar o Art. 208 da Constituição, fragilizou o direito ao ensino fundamental para jovens e adultos da EJA. Ela transformou o dever do Estado em apenas assegurar a oferta desse ensino. O fato é que, mesmo considerando que a interpretação dessa emenda e sua regulamentação tenham sido defendidas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), os recursos para a modalidade EJA foram seriamente ameaçados. Diante daquele cenário, a questão foi resolvida através de parcerias com movimentos sociais e com outras organizações não governamentais, tomadas como sendo um movimento político e de fortalecimento da modalidade. Na prática, era a forma mais barata de resolver o problema. Soma-se a isso a instalação das telessalas, que acabou por tornar-se a maneira de garantir a oferta de uma formação em massa, mesmo que de forma limitada (p.99-101).

Apesar das quedas de índices de analfabetismo e aumento das oportunidades educacionais, a permanência e a progressão no sistema de ensino público ainda sugeriam preocupação. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000a) apresentam,

A expansão de oportunidades educacionais observada no Brasil na segunda metade do século XX propiciou uma significativa elevação dos patamares de escolaridade da população, em especial do subgrupo feminino, que superou a situação de desvantagem em que se encontrava até o início da década de 90 [1990]. Em 1996, entretanto, a escolaridade média da população brasileira situava-se em torno dos seis anos de estudos (...), abaixo do mínimo estabelecido pela Constituição de 1988 como direito universal dos cidadãos, que corresponde aos oito anos do ensino fundamental (p.30).

Evolução do Número Médio de Anos de Estudo, por Sexo
Brasil – 1960-1996

Anos	Homens	Mulheres
1960	2,4	1,9
1970	2,6	2,2
1980	3,9	3,5
1990	5,1	4,9
1995(1)	5,4	5,7
1996(1)	5,7	6,0

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil. Ipea/PNUD, 1996.
(1) Dados calculados pelo MEC/INEP/Seec com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, exclusive a população rural da região Norte.
(p.30)

Tratando da evolução do analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no período de 1900 até 1997, o estudo mostra que os índices de analfabetismo absoluto vem regredindo, conforme a tabela 32.

Tabela 32: Evolução do Analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais Brasil – 1900 a 1997

EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS BRASIL – 1900-1997			
Anos	**Total**	**Números Absolutos**	**%**
1900	9.752.111	6.348.869	65,1
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.541.943	18.716.847	25,5
1991	95.837.043	19.233.758	20,1
1997	-	-	14,7
2000	-	-	13,6

Fonte: Fundação IBGE. Censos Demográficos, *apud* Anuário Estatístico 1995. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 1997.
FONTE: Haddad e Di Pierro (2000a, p.30)

Observando o ano de 1996, Haddad e Di Pierro (2000a) constatam desigualdades dos números da população de 15 anos ou mais quando eles são organizados pelas regiões do país, refletindo em elevadas taxa de falta de instrução nas Regiões Norte e Nordeste e nas zonas rurais, conforme tabela 33.

Tabela 33: População de 15 anos ou mais sem instrução - 1996

POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS SEM INSTRUÇÃO, POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO BRASIL – 1996									
	TOTAL			**URBANO**			***RURAL***		
REGIÕES	**POPULAÇÃO**	**SEM INSTRUÇÃO**		**POPULAÇÃO**	**SEM INSTRUÇÃO**		***POPULAÇÃO***	***SEM INSTRUÇÃO***	
		Nos ABS	**%**		**Nos ABS**	**%**		***Nos ABS***	***%***
Brasil	**107.123.186**	**13.957.975**	**13,03**	**85.794.435**	**8.239.086**	**9,60**	***21.328.715***	***5.718.889***	***26,81***
Norte	6.846.024	1.077.373	15,74	4.404.695	479.103	10,88	***2.441.329***	***598.270***	***24,51***
Nordeste	28.768.005	6.815.364	23,69	19.413.139	3.226.940	16,62	***9.354.866***	***3.588.424***	***38,36***
Centro-Oeste	7.123.827	785.800	11,03	6.050.031	571.982	9,45	*1.073.796*	*213.818*	*19,91*
Sudeste	47.836.988	4.006.782	8,38	43.074.402	3.105.504	7,21	*4.762.596*	*901.278*	*18,92*
Sul	16.548.332	1.272.656	7,69	12.852.168	855.557	6,66	*3.696.164*	*417.099*	*11,28*

Fonte: Fundação IBGE.Contagem da população 1996.
FONTE: Haddad e Di Pierro (2000a, p.30)

Os autores citados também verificaram que as elevadas taxas de analfabetismos estavam diretamente relacionadas com os grupos etários mais jovens, conforme a tabela 34.

Tabela 34: População de 15 anos ou mais por faixas etárias – Brasil - 1996

POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS, POR ANOS DE ESTUDO, SEGUNDO FAIXAS ETÁRIAS E SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO BRASIL – 1996													
FAIXA ETÁRIA	TOTAL	ANOS DE ESTUDO											
		NENHUMA		MENOS DE 1 ANO		DE 1 A 3 ANOS		DE 4 A 7 ANOS		DE 8 A 11 ANOS		12 ANOS OU MAIS	
		Nos ABS	%	Nos ABS	%	Nos ABS	%	Nos ABS	%	Nos ABS	%	Nos ABS	%
anos	**106.623.851**	**14.018.960**	**13,1**	**1.226.355**	**1,1**	**19.418.606**	**18,2**	**36.085.455**	**33,8**	**28.515.093**	**26,7**	**7.359.382**	**6,9**
15a19	**16.507.321**	**618.434**	**3,7**	**275.818**	**1,1**	**2.716.859**	**16,4**	**17.488.217**	**45,4**	**5.280.401**	**32,0**	**127.589**	**0,7**
20a24	**14.295.099**	**732.412**	**5,1**	**96.735**	**0,7**	**2.070.332**	**14,5**	**5.155.324**	**36,0**	**5.259.255**	**36,8**	**981.041**	**6,8**
25a29	12.875.554	833.198	6,5	78.110	0,6	1.926.689	15,0	4.496.603	34,9	4.445.857	34,5	1.095.097	8,5
30a34	12.304.342	930.617	7,6	82.942	0,7	1.990.736	16,2	4.102.187	33,3	3.990.193	32,5	1.207.667	9,8
35a39	10.721.075	1.015.622	9,5	89.929	0,8	1.874.474	17,5	3.573.592	33,3	3.029.643	28,2	1.137.815	10,6
40a44	9.178.837	1.133.383	12,3	93.592	1,0	1.800.125	19,6	2.921.535	31,8	2.257.408	24,6	972.794	10,5
45a49	7.405.722	1.261.159	17,0	92.091	1,2	1.638.091	22,1	2.259.993	30,5	1.452.560	19,6	701.828	9,5
50+	22.998.082	7.433.875	32,3	383.626	1,7	5.318.741	23,1	5.995.522	26,0	2.743.190	12,0	1.123.128	4,9
Sem Info	337.819	60.257	17,8	33.512	9,9	82.559	24,4	92.482	27,4	56.586	16,7	12.423	3,7
Urbano	85.334.432	8.268.870	9,7	768.153	0,9	13.025.453	15,3	29.480.704	34,5	26.579.764	31,1	7.211.488	8,4
Rural	21.289.419	5.750.090	27,0	458.182	2,1	6.393.153	30,0	6.604.751	31,0	1.935.329	9,0	147.894	0,7
Fundação IBGE. Contagem da população 1996. FONTE: Haddad e Di Pierro (2000a, p.30)													

Analisando a questão do analfabetismo no Brasil, observa-se que, mesmo com a queda do número de analfabetos de uma determinada geração, os que demandam alfabetização continuam sendo alimentados pela exclusão do sistema escolar, gerando um novo contingente de pessoas com ausência da alfabetização. Sobre isso, Haddad e Di Pierro (2000a) concluem,

> O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente, que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural (p.31).

Considerando os fatores de produção social do analfabetismo no âmbito do sistema escolar, é preciso considerar o acesso e a permanência na escola, principalmente quando se observa os altos índices de evasão e repetência que marcaram durante décadas o sistema escolar brasileiro. Pela reprovação e pela evasão, os alunos retroalimentam o sistema. Estes alunos voltam para a série que não foi cumprida e aumentam a defasagem idade/série. Haddad e Di Pierro (2000a) relatam,

> Dentre os fatores de produção social do analfabetismo mediados pelo sistema escolar, devem ser considerados primeiramente o acesso e a permanência na escola durante a infância e adolescência que, ainda hoje, não estão assegurados a parcelas expressivas da população (...).Outro fator de exclusão educacional são os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar, que resultam em acentuada defasagem na relação idade/série ideal (...) (p.32).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000a), constatou-se que nos programas federais de formação de pessoas adultas analisados na década de 1990 ocorreu um processo do Ministério da Educação de retirar-se da oferta de serviços voltados para a educação básica de jovens e adultos. Em março de 1990, o presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar. Este foi o último programa de educação básica de jovens e adultos coordenado diretamente pelo Ministério da Educação. Outros Ministérios e organismos federais que foram implementados a partir de 1995 passaram a assumir esse trabalho. Destacam-se: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb); o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) (p.37).

O quadro 26 apresenta os programas implementados na década de 1990.

QUADRO 26: PROGRAMAS IMPLEMENTADOS NA DÉCADA DE 1990

Movimento de Alfabetização (MOVA[72]) - 1990	No início dos anos 1990 o Movimento de Alfabetização (MOVA) emerge com uma nova configuração que procurava envolver o poder público e as iniciativas da sociedade civil. Os MOVAs foram se multiplicando como uma marca das administrações ditas populares, tendo o ideário da educação popular como bandeira de atuação, ou seja, a atenção diferenciada sobre os sujeitos da alfabetização; a elaboração das propostas a partir do contexto sociocultural dos sujeitos; a consideração dos sujeitos como co-partícipes do processo de formação. O MOVA se caracterizava como gestor de uma política pública de alfabetização e ao pressupor a associação entre educação e cultura como base dessa política, o vínculo Estado e Sociedade. (GALVÃO; SOARES, 2006, p.48).
Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) – 1995	Coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb), o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) não é um programa de ensino fundamental ou médio, destinando-se à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica. Desde sua concepção em 1995 a SEFOR/MTb delineou um perfil de formação requerido pelo mercado de trabalho que, ao lado das competências técnicas específicas e habilidades de

[72] MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO – MOVA: pode ser visto com mais detalhes em (DI PIERRO, 2003, p.15) .

	gestão, compreende a educação básica dos trabalhadores, motivo pelo qual comportam iniciativas destinadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade. Financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o PLANFOR é operado descentralizadamente por uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do "Sistema S", organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa. O financiamento e a articulação dessa malha difusa de agentes de formação profissional foram parcialmente descentralizados, mediante assinatura de convênios com os estados, nos quais a coordenação foi atribuída às secretarias de trabalho e emprego. A participação dos segmentos sociais e agentes de formação na gestão da política foi assegurada pela constituição de comissões deliberativas nas instâncias estadual e municipal, que se somaram ao Conselho Deliberativo do FAT, de âmbito nacional. O Plano visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da PEA por intermédio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais. Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas o baixo nível de escolaridade dos cursistas continuou a ser apontado como obstáculo à eficácia do Programa (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p.125).
Programa Alfabetização Solidária (PAS) – 1996	O Programa Alfabetização Solidária é um programa de combate ao analfabetismo focado na faixa etária de atendimento dos jovens de 15 a 19 anos de idade. A prioridade do programa seria levar alfabetização aos municípios que possuem os maiores índices de analfabetismo, situados nas regiões Norte e Nordeste do país, para que os mesmos atingissem pelo menos a média nacional Está pautado em cinco vertentes: a mobilização nacional, um projeto piloto como referência, a busca e o incentivo a parcerias, avaliação permanente e mobilização da juventude. Os alfabetizadores do programa seriam prioritariamente pessoas portadoras do diploma de segundo grau e formadas no magistério ou que estivessem cursando o último ano do ensino fundamental (8ª série daquele período) e receberiam bolsas em troca do trabalho de alfabetizadores. A capacitação dos alfabetizadores seria realizada através de um mês de curso em campus da universidade parceira. O período estipulado para a duração da alfabetização era de cinco meses com aulas três vezes por semana. A avaliação do processo seria realizada pelo professor da universidade uma vez por mês e ao final do semestre. Propunha também a realização de uma avaliação intermediária e uma final em seis meses e um ano após o término, verificando se o aluno voltou à escola ou se entrou no mercado de trabalho. Cabe destacar a terceira vertente do programa, sendo esta o incentivo a parcerias entre Governo Federal, Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). Com o objetivo declarado de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país. Implementado desde 1997, o Programa teve uma expansão rápida que parece estar associada à engenhosa parceria envolvendo o co-financiamento pelo MEC, empresas e doadores individuais, a mobilização de infra-estrutura, alfabetizandos e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas. A Coordenação afirma que nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p.124).
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) guarda a singularidade de ser um programa do governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária.

(PRONERA) - 1997	Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo a parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores). O alvo principal do PRONERA é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p.124-125). O Pronera, criado em 1998, foi concebido originalmente por uma articulação entre o Conselho de Universidades Brasileiras (Crub) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processos de reforma agrária (DI PIERRO, 2003, p.22). De acordo com o Censo da Reforma Agrária, a média nacional de analfabetismo nos assentamentos, em 1997, era de 39,41% e, na Região Nordeste, chegava a 66,63%. O Pronera pretende promover a elevação escolar por meio de metodologias de ensino ajustadas à realidade sociocultural do campo, orientação pedagógica que atenda às reivindicações dos movimentos sociais e esteja de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas em abril de 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (DI PIERRO, 2003, p.22).
Projeto Agente Jovem de Desenvol-vimento Humano - 1999	O Projeto Agente Jovem surge como uma ação de assistência social destinada a jovens de 15 a 17 anos, e que tem sua origem nos anos de 1999 e 2000, ainda na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e que vem sendo modificado ao longo da gestão do Presidente Lula, em um movimento que o torna um serviço para a juventude, com fluxo constante de recursos, integrando o Sistema de Assistência Social (SUAS) (JEFFREY *et al.*, 2010, p.9). O Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, compreendido com a conjugação da Bolsa Agente Jovem e da ação socioeducativa prevê a promoção de atividades continuadas que garantam ao jovem entre 15 e 17 anos, experiências práticas e o desenvolvimento do protagonismo juvenil, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários e possibilitando a compreensão sobre o mundo contemporâneo com ênfase sobre os aspectos da educação e do trabalho (JEFFREY *et al.*, 2010, p.9). O projeto tinha como objetivo: o desenvolvimento de ações que facilitassem a integração e interação do jovem, para quando esse fosse inserido no mercado de trabalho; garantir a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema de ensino, a promoção a integração do jovem à família, à comunidade e à sociedade; o desenvolvimento de ações que oportunizassem o protagonismo juvenil, a capacitação do jovem para atuar como agente de transformação e desenvolvimento em sua comunidade, ao contribuir para a redução dos índices de violência entre os jovens, do uso/abuso de drogas, das DST/AIDS, de gravidez não planejada (JEFFREY *et al.*, 2010, p.9). O público alvo do projeto são os jovens (...) que estejam fora da escola; participem ou tenham participado de outros programas sociais, que estejam em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social; egressos ou que estejam sob medida protetiva ou socioeducativa; oriundos de Programas de Atendimento à Exploração Sexual Comercial de menores (JEFFREY *et al.*, 2010, p.9). O Projeto Agente Jovem tem como base a utilização de metodologia de capacitação teórico-prática, com previsão de duração de doze meses, sendo que a capacitação teórica compreenderia uma carga horária mínima de 300 horas. Esta capacitação teórica seria composta de dois núcleos complementares, sendo um núcleo básico, que compreenderia a abordagem de temas que despertassem a auto-estima do jovem e o protagonismo juvenil, permitindo que eles próprios entendam seu potencial de transformação (JEFFREY *et al.*, 2010, p.10). Já o núcleo específico compreenderia a temática do jovem como agente de transformação, visando à ação comunitária nas áreas de saúde, cidadania e meio ambiente. O objetivo dos núcleos seriam o de fazer com que a atuação do jovem contribuísse para a melhora dos indicadores sociais e locais (JEFFREY *et al.*, 2010, p.10).

O período analisado nesse capítulo demonstrou movimentos em prol da ampliação da oferta de vagas no ensino público, embora ainda seja muito distante das reais necessidades. O período manteve o grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou ficaram fora da escola. Por outro lado, observa-se a ampliação de vagas e do acesso à escola, de maneira geral. Ainda assim, esta ampliação não foi acompanhada do aumento da qualidade do ensino. As condições do ensino geral mostraram-se muito aquém das reais necessidades de uma escola ideal. Ao olhar a situação da educação de jovens e adultos, ela era ainda mais grave.

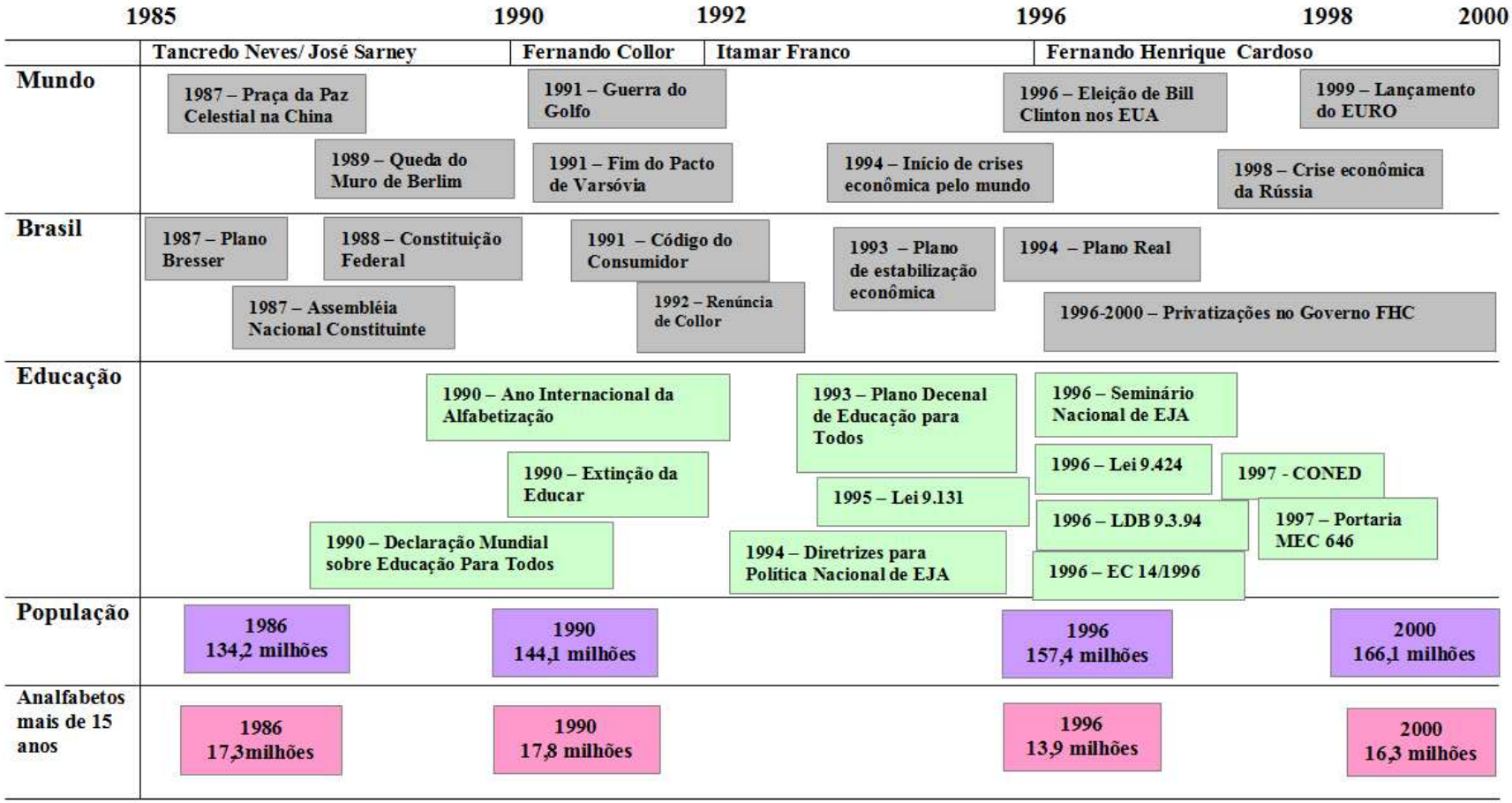
Passou-se a garantir as vagas e o acesso à escola do ensino fundamental para grande parte da população em idade escolar. Mas a exclusão permaneceu ainda no cenário educacional brasileiro na forma da baixa qualidade de ensino. Essa exclusão educacional gerou um acúmulo de jovens e adultos que, apesar de passar pela escola regular, não adquiriram a aprendizagem necessária. São jovens e adultos com domínio precário da leitura, escrita e cálculo, denominados de analfabetos funcionais.

O desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos ultrapassa a demanda da população que não teve acesso à escola. Ele aumenta com a demanda do grupo que freqüentou a escola regular e não obteve aprendizagem suficiente. Surgiu um novo perfil para a modalidade EJA: o crescimento da demanda por programas que atendam a juventude da EJA, sendo grande parte deste público formado por adolescentes excluídos da escola regular. Até aquele momento, o perfil dos educandos da EJA era formado de adultos, pessoas maduras ou idosas que nunca tiveram oportunidade de ir à escola ou de manter-se nela. A partir de então, a EJA passou a receber um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, muitas vezes carregando a marca do fracasso escolar. Estes jovens esperam um caminho mais curto na EJA para concluir o processo de escolarização. Estes dois grupos possuem visões e expectativas diferentes da escola, mas buscam o mesmo direito. Surge um grande desafio em fazer conviver grupos com histórias e objetivos tão diferentes.

O final da década de 1990 continuou marcado pelo alto índice de jovens e adultos sem domínio da leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Somam-se os jovens acima dos 15 anos que não concluíram o ensino fundamental [mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição de 1988] para aumentar os números da exclusão e que vão fazer parte do público da EJA.

Observa-se que a alfabetização de adultos está sempre inserida em uma rede de práticas sociais e culturais que visam um projeto político mais amplo. Mas essas ações são realizadas, na maioria das vezes, em forma de campanhas e de movimentos, separados da escola regular. Elas fazem com que a alfabetização de adultos – ou de jovens e adultos – seja vista como um problema que precisa ser sanado. Em verdade, a alfabetização para jovens e adultos deveria se constituir na primeira etapa da Educação Básica. Suas ações não deveriam ser pontuais, mas uma abordagem mais ampla que garantisse seus estudos após a aprendizagem da leitura e da escrita.

QUADRO 27: LINHA DO TEMPO – PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO 1985-2000



CAPÍTULO V
OS ANOS DE 2000

Esse capítulo aborda a década de 2000. O cenário internacional foi marcado por conflitos, ataques terroristas e consequentes guerras, perda da liberdade em nome da segurança e uma perplexidade diante do medo e insegurança. Soma-se a isso uma gigantesca crise econômica mundial ao final da década. Em meio a tantos eventos complicadores, o Brasil buscou retomar seu crescimento, entrando na década de 2000 com sérios problemas educacionais a serem sanados.

No início da década foi eleito para a Presidência da República o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, trazendo a expectativa da população de ser representada, de ampliação dos programas de inclusão social e de criar ações de combate à fome e de conseguir o fim do analfabetismo.

Esta década, do ponto de vista da educação, pode ser definida pelos inúmeros programas e ações que foram criados, continuados, substituídos ou replanejados. Observa-se a grande quantidade de programas do Governo Federal voltados para o atendimento da inclusão educacional e da assistência social, entre outros.

O MUNDO

Em março de 2000 o ex-ditador Augusto Pinochet retornou ao Chile, após 16 meses na Inglaterra em decorrência do pedido de extradição da Espanha e outros países que queriam julgá-lo por crimes contra os direitos humanos. No Oriente Médio reiniciou-se o conflito Israel-Palestina. Nos Estados Unidos, uma descoberta que revolucionou o mundo foi o projeto GENOMA que completou o seqüenciamento dos DNA humano, atingindo 98% do código genético e trazendo novas possibilidades de cura e de tratamentos. Em 2001 aconteceu o atentado terrorista nos EUA quando dois aviões de passageiros foram seqüestrados e atingiram as torres

gêmeas do *World Trade Center* em Nova York e o Pentágono em Washington, causando milhares de mortes, marcando o 11 de setembro no mundo inteiro pela lembrança da tragédia e do terror causado pelo ataque. Os atentados foram assumidos pela organização terrorista *Al-Qaeda*, liderada por Osama Bin Laden. Como resposta, Estados Unidos e Grã-Bretanha bombardearam o Afeganistão na guerra contra o terrorismo e o governo talibã (BRASIL, 2003a, p.204-205).

Brasil (2012) relata diversos eventos históricos associados a conflitos que ocorreram nos anos de 2000,

> (...) [Em 2004] começou em março a guerra contra o Iraque, deflagrada pela coalizão liderada pelos Estados Unidos com apoio da Inglaterra, pondo fim a 24 anos do regime de Saddam Hussein, em meio a uma controvérsia internacional sobre a ocupação daquele país; (...). Em 11 de março, um atentado em Madri, conduzido por extremistas islâmicos, deixou 191 mortos e mais de 1.500 feridos. (...) Em setembro, a cidade de Beslan, na Rússia, foi palco de um massacre de mais de trezentas e trinta pessoas em uma escola, por terroristas que exigiam, entre outros itens, a retirada das tropas russas da Chechênia. (...), bombas explodiram no metrô e num ônibus em Londres, com um saldo de 56 mortos e mais de setecentos feridos. Os atentados foram realizados por quatro ingleses de origem árabe. Em 2006, após o seqüestro de dois soldados israelenses assistiu-se ao conflito entre Israel e o grupo Hezbollah no Líbano. O ex-presidente Saddam Hussein foi enforcado em Bagdá, condenado no processo que julgou o assassinato, em 1982, de 148 xiitas (p.211-213).
> Em janeiro de 2009, eclodiu a guerra entre Israel e o governo do Hamas em Gaza (p.225)

No cenário político internacional, em 2007 Cristina Kirchner elegeu-se presidente da Argentina, o presidente Hugo Chávez foi derrotado no plebiscito que lhe permitiria se reeleger indefinidamente na Venezuela, mas foi revertido em 2009. Barack Obama foi eleito em 2008 presidente dos Estados Unidos, sendo sua eleição um marco histórico e trazendo a perspectiva de mudanças na forma de gestão do EUA. Milhares de pessoas enfrentaram a repressão no Irã para se manifestar contra a reeleição do presidente Mahmoud Ahmadinejad em 2008 (BRASIL, 2012 p.225-226).

Em abril de 2008 começou uma grande crise econômica mundial, comparada com a quebra da Bolsa de 1929. Iniciada em *Wall Street* e alimentada pela valorização excessiva dos imóveis, espalhou-se pelo mundo e atacou a economia dos Estados Unidos e de diversos países europeus (BRASIL, 2012 p.226).

O BRASIL

O acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1998 exigiu do país o alcance de metas muito rígidas, destacando-se um *superávit* fiscal elevado. Em maio de 2000 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei de Responsabilidade Fiscal. Ela tratava do planejamento, da execução e da elaboração de relatórios orçamentários. Esta lei estabeleceu o controle dos gastos de estados e municípios, limitados a sua capacidade de arrecadação de tributos e promoveu a transparência dos gastos públicos. A necessidade de ampliar as exportações brasileiras foi atendida pelos resultados da produção agroindustrial. Ainda na área econômica, o país enfrentou dificuldades na área de energia, com o racionamento de eletricidade entre os anos de 2001 e 2002 (BRASIL, 2003a, p.201).

Em 2001 a Plataforma P-36 afundou no mar da Bacia de Campos. Nasceu a bezerra Vitória, o primeiro animal clonado no Brasil, resultado de pesquisas na área de reprodução desenvolvidas pela Embrapa desde 1984.

A respeito do cenário político e econômico no ano de eleição de 2002, Brasil (2003a) relata,

> Em agosto de 2002, em meio ao processo eleitoral, a desconfiança dos mercados, a eleição de Luiz Inácio, elevação do 'risco Brasil' na avaliação das agências internacionais e a disparada da cotação da moeda americana fizeram com que o Brasil fechasse um acordo com o FMI da ordem de 30 bilhões de dólares, elevando o piso das reservas internacionais do país. O ano de 2002 se encerrou com a inflação anual atingindo os dois dígitos e a taxa de desemprego em 9,4%. Na intensa agenda internacional do governo, registraram-se iniciativas como a realização, no Rio de Janeiro, em 1999, da cúpula de chefes de Estado e de governo da União Européia e da América Latina e, em setembro de 2001, em Brasília, a reunião, pela primeira vez, dos chefes de governo dos 12 países da América do Sul. A reforma agrária implementada levou segundo dados do governo, ao assentamento de três vezes mais famílias do que os realizados nos trinta anos anteriores (p.202).

Em 2002 Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente da República com cerca de 53 milhões de votos. O quadro 28 apresenta o Presidente do período de 2003 a 2010 e um resumo de seu governo.

QUADRO 28: PRESIDENTE NO PERÍODO 2003 A 2010

Luiz Inácio Lula da Silva 2003-2007 2007-2011	Metalúrgico, nasceu na cidade de Garanhuns, estado de Pernambuco, em 27 de outubro de 1945. Em 1952 migrou com a família para Santos (SP) e em 1956 mudou-se para a cidade de São Paulo, onde aos 12 anos obteve seu primeiro emprego numa tinturaria. Ingressou na Fábrica de Parafusos Marte aos 14 anos e ali permaneceu por quatro anos, alternando o trabalho na fábrica com a formação no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), onde obteve o diploma de torneiro mecânico. Ainda em São Paulo, em 1964 trabalhou na Metalúrgica Independência, e em 1965, depois de alguns meses desempregado, ingressou na Metalúrgica Villares, em São Bernardo do Campo. Em 1967 começou a participar do movimento sindical, tornando-se presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema em 1975. Em seu primeiro mandato, em plena ditadura militar, lançou a campanha pela recuperação das perdas salariais dos metalúrgicos durante os anos de 1973 e 1974, reunindo diversos setores do sindicalismo no movimento contra a política econômica do governo. A atuação de Luiz Inácio Lula da Silva à frente do Sindicato dos Metalúrgicos caracterizou-se pela busca de ampliação das bases do movimento sindical e pela organização de greves como recurso político. Em 1978 foi reeleito presidente do sindicato e, no ano seguinte, destacou-se como líder na paralisação de cerca de 150 mil metalúrgicos do estado de São Paulo. A repressão policial aos movimentos grevistas se intensificou durante os anos de 1979 e 1980, quando o sindicato sofreu intervenção do Ministério do Trabalho e vários dirigentes sindicais, entre eles Lula, foram presos e processados pela Lei de Segurança Nacional. Com o fim do bipartidarismo e a aprovação da nova Lei Orgânica dos Partidos pelo Congresso Nacional, foi apresentado o manifesto de lançamento do Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de São Paulo, em fevereiro de 1980. O novo partido fundado por Lula, intelectuais, sindicalistas e dirigentes de movimentos sociais concorreu, pela primeira vez, nas eleições legislativas e para os governos estaduais de 1982. Nesse pleito, Lula disputou o governo de São Paulo, conquistando o quarto lugar. O processo de abertura gradual do regime levou o PT a defender a idéia de uma campanha popular pelas eleições diretas para a Presidência da República, movimento conhecido como Diretas já, que teve em Lula uma de suas principais lideranças. Em 1983, participou da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e em 1986 candidatou-se à Assembléia Nacional Constituinte pelo estado de São Paulo, tornando-se o deputado federal mais votado do país. Em 1989, concorreu à Presidência da República pela Frente Brasil Popular, coligação formada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Verde (PV), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB), tendo sido derrotado no segundo turno pelo ex-governador de Alagoas, Fernando Collor de Melo. Disputou, sem êxito, as eleições presidenciais de 1994 e de 1998, vencidas em primeiro turno por Fernando Henrique Cardoso. Em 2002, foi eleito presidente da República com cerca de 53 milhões de votos, uma das mais expressivas votações da história do país, derrotando o candidato governista José Serra. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse em 1º de janeiro de 2003, em meio a uma gigantesca festa cívica que reuniu 150 mil pessoas e tomou a cidade de Brasília. Em seu discurso para a multidão que o saudava em frente ao parlatório do Palácio do Planalto, anunciou o seu projeto prioritário, o Fome Zero, inaugurando, em suas palavras, o primeiro dia de combate à fome no Brasil. (BRASIL 2012, p.208-209) O presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi reeleito em segundo turno com cerca de 58 milhões de votos. Na ocasião anunciou que, com um governo que "não gasta mais do que ganha", o país cresceria mais rápido e poderia, assim, dar mais atenção aos pobres. As prioridades do orçamento público seriam direcionadas para aumentar o combate à pobreza e à desigualdade, e recuperar o investimento em infraestrutura e educação. O governo Lula manteve uma política macroeconômica baseada em metas de inflação e de superávit primário. A redução gradual nas metas de inflação – de 9%, em 1999, para 4,5%, em 2010 – contribuiu para acelerar o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) e reduzir a taxa real de juro da economia. De 2003 a 2007, o mundo cresceu de forma acelerada, com um grande aumento do fluxo de capitais para os países emergentes. Com isso, o comércio internacional se intensificou e os preços dos produtos exportados pelo Brasil aumentaram bastante. Em 22 de janeiro de 2007, foi criado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que se tornou a marca do segundo governo Lula. (BRASIL 2012, p.209)

Em seu discurso para a multidão que o saudava em frente ao Palácio do Planalto, o presidente eleito anunciou o seu projeto prioritário, o Fome Zero (BRASIL, 2003a, p.205-211). A Mensagem ao Congresso Nacional 2010 resume o período do Governo Lula de 2003 a 2010,

> Senhoras e Senhores Parlamentares, Pela oitava e última vez nestes dois mandatos consecutivos, tenho a honra de encaminhar ao Congresso Nacional a Mensagem na qual prestamos contas de nossas ações no ano anterior e expomos nossos planos para o exercício que está começando. Com isso, buscamos mostrar os resultados obtidos no cumprimento da meta constante da Mensagem encaminhada a essa Casa em 2003: avançar rumo a uma sociedade mais justa, mais equilibrada e mais democrática. O ano passado mostrou que fomos um dos países menos afetados pela crise financeira que eclodiu nas economias centrais, com reflexos em todo o mundo. Enquanto o desemprego e a estagnação econômica assolavam as nações do Norte, seguimos gerando emprego, fortalecendo nossa infraestrutura e nosso parque produtivo e – o que é mais importante – gerando renda e reduzindo o abismo social que separa os diversos segmentos de nossa população. (...). Hoje, nossas condições macroeconômicas são saudáveis e apontam para a retomada dos níveis de crescimento. As contas públicas estão equilibradas. A inflação está sob controle. (...). De um modo responsável, o Brasil continuou a criar a infraestrutura necessária para que o ciclo de desenvolvimento econômico-social vivido nos últimos anos seja sustentado. Nesse sentido, foram ampliados os investimentos nas grandes obras estruturantes do Programa de Aceleração do Crescimento, que, mesmo com a crise, aumentou em 58% o valor dos pagamentos em relação ao ano anterior. Entre algumas das principais ações, destacam-se ferrovias como a Transnordestina, usinas hidrelétricas como as do Rio Madeira e a obra de Integração do Rio São Francisco com as Bacias do Nordeste Setentrional, todas essas com andamento em ritmo adequado. Estamos nos empenhando para que o PAC mude também o cenário das cidades brasileiras – especialmente nas periferias e comunidades carentes. Nesse sentido, os principais investimentos estão sendo direcionados para o saneamento básico e a urbanização de bairros onde a qualidade de vida era precária (BRASIL, 2010, p.9)

AS POLÍTICAS DE EJA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS DE 2000

A preocupação com a formação do jovem e do adulto trabalhador ganhou destaque na década de 2000, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Foi proposta uma política educacional atrelada à garantia de empregabilidade, sob uma roupagem de garantia do direito da juventude brasileira. Grande parte das políticas de EJA utilizaram-se do atendimento em programas de educação a distância, formação profissional e empreendedorismo. Isto criou uma lacuna nas políticas públicas para aqueles que buscavam apenas o retorno à escola, com o objetivo de concluir o processo de escolarização (JEFFREY *et al*., 2011).

Jeffrey *et al.* (2011) comentam a diversidade de programas disponíveis no período,

> Teve-se uma diversidade de programas para atendimento do jovem e adulto, seu perfil, sua demanda e suas necessidades, tendo como norte o direito à educação ao longo da vida. Foram programas com perfis distintos, objetivos definidos e linhas de ação para a implementação dos programas adequados às mais diversas realidades do país. Ao longo da década, inúmeros programas surgiram, sendo que alguns permaneceram e outros foram acoplados ou substituídos, buscando o aprimoramento de suas propostas de acordo com a lógica predominante de atender a demanda do mercado, ou seja, considerando a relação direta entre educação e trabalho. Pode-se perceber em todos os programas um fio condutor que trata da adequação de uma política para a juventude brasileira atrelada ao cenário internacional. Dessa forma, estão presentes os programas de atendimento a juventude na área social, sendo a educação sempre voltada para o discurso da formação do cidadão, através da garantia de escolarização, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho, como fim último para a garantia do direito (sp.).

Destacou-se nessa década o combate ao analfabetismo, incluindo o analfabetismo funcional. Pode-se observar que a maioria das ações políticas de alfabetização do período priorizou o atendimento do jovem com mais de 15 anos e não concluinte do ensino fundamental (JEFFREY *et al*., 2011).

Sobre a questão do analfabetismo na década de 2000, alguns dados podem ser observados na tabela 35, onde são apresentados os números do analfabetismo funcional da década.

Tabela 35: Taxa de Analfabetismo Funcional no Brasil – 2001 a 2009

TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL: Porcentagem de pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária.	
2001	27,3
2002	26,0
2003	24,8
2004	24,4
2005	23,5
2006	22,2
2007	21,7
2008	21,0
2009	20,3
Fonte: (IBGE, 2012) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Tabela extraída das Síntese de Indicadores Sociais de 2001 à 2009. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional. Acesso em 10/01/2013.	

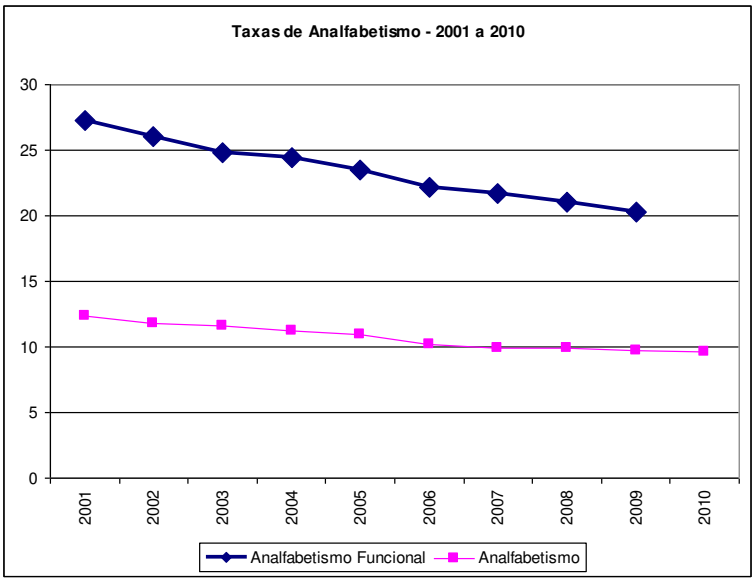
A tabela 36 apresenta a taxa de analfabetismo para maiores de 15 anos de idade.

Tabela 36: Taxa de Analfabetismo para pessoas maiores de 15 anos – 2000 a 2010

TAXA DE ANALFABETISMO: Percentagem de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.	
2000	13,6
2001	12,4
2002	11,8
2003	11,6
2004	11,2
2005	10,9
2006	10,2
2007	9,9
2008	9,9
2009	9,7
2010	9,6
Fonte: (IBGE, 2012) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade. Acesso em 10/01/2013.	

Tanto o analfabetismo quanto o analfabetismo funcional demonstram uma tendência de queda entre os anos de 2000 e 2010, conforme mostra a figura 10.

Figura 10: Taxas de Analfabetismo Funcional e Analfabetismo – 2001 a 2010



Fonte: (IBGE, 2012) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011. Disponível em: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade. Acesso em 10/01/2013.

Considerando o desafio do analfabetismo no país, o quadro 29 faz um balanço de como o analfabetismo foi incorporado ao discurso político a partir de 2003 até 2010. Ele relata as ações do Governo Federal apresentadas nos balanços de cada período anual.

QUADRO 29: AÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NO GOVERNO LULA

Mensagem ao Congresso Nacional 2003	O analfabetismo, na faixa etária de quinze anos ou mais, foi calculado pelo IBGE em 13,6%, em 2000. De acordo com o Censo Escolar 2001, a matrícula do Ensino Fundamental de jovens e adultos cresceu 17% em todo o País. O crescimento foi maior nas Regiões Norte, com 34%, e Nordeste, com 54%. O crescimento da matrícula foi atribuído, entre outras ações, à criação do Recomeço – Programa Supletivo nas Regiões Norte, Nordeste e em 389 municípios com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH menor que 0,5 (BRASIL, 2003b, p.56).
Mensagem ao Congresso Nacional 2004	O Programa Brasil Alfabetizado já atende a 1,05 milhão de pessoas em 840 municípios do semiárido beneficiados pelo Fome Zero. No âmbito do projeto Pescando Letras, para alfabetização de pescadores, foi realizado o curso de preparação das coordenações estaduais e elaborada a Cartilha de Alfabetização (BRASIL, 2004, p.122). ..... A meta do programa Brasil Alfabetizado para 2003 era colocar em processo de alfabetização 3 milhões de pessoas. Esta meta foi superada. O programa já atingiu 3,25 milhões de pessoas. Cerca de 2,1 milhões estão saindo do analfabetismo por meio de 189 convênios com estados, municípios, organizações não-governamentais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS), enquanto 1,17 milhão de pessoas estão sendo alfabetizadas por meio de protocolos de intenção firmados sem aporte de recursos da União. O Brasil Alfabetizado gera ainda emprego e renda para 106 mil professores e possibilita a ocupação de mais 56 mil alfabetizadores/colaboradores. Este programa tem como parceiros: Serviço Social da Indústria e Confederação Nacional das Indústrias (SESI/CNI); Alfalit Brasil; Alfabetização Solidária; Secretaria de Educação do Ceará, Piauí e Bahia; prefeitura de Itabuna (BA), Recife e Belo Horizonte; Companhia Vale do Rio Doce; Tim/Pirelli; Fiat; Fundação Banco do Brasil, entre outros (BRASIL, 2004, p.126-127). ..... O Programa Brasil Alfabetizado estará propiciando a alfabetização de seis milhões de jovens e adultos. Parcerias com o Distrito Federal, estados, e municípios; instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos), organizações não governamentais e OSCIPS, que desenvolvem e executam projetos de alfabetização de jovens e adultos, se responsabilizarão pela execução das ações financiadas pelo programa (BRASIL, 2004, p.130-131).
Mensagem ao Congresso Nacional 2005	Ler e escrever são condições básicas ao exercício da cidadania. O Programa Brasil Alfabetizado atenderá 2,3 milhões de pessoas em 2005, cerca de 500 mil a mais do que em 2004. Até 2006, o Governo Federal terá alfabetizado dez milhões de pessoas, reduzindo significativamente o índice de analfabetismo no País (BRASIL, 2005a, p.154). *Programa Brasil Alfabetizado:* Criado pelo Governo Federal, em 2003, o Brasil Alfabetizado tem oportunizado a escolarização de milhões de jovens e adultos – a partir de 15 anos – que não tiveram acesso à escola na idade adequada. Em 2004 foram beneficiadas 1,9 milhão de pessoas, em mais de quatro mil municípios de todo o País, com investimento de R$ 162 milhões. Para 2005, estão previstos outros R$ 218 milhões para alfabetização de 2,3 milhões de jovens e adultos. O Brasil Alfabetizado repassa recursos para a formação de alfabetizadores e implantação de cursos de alfabetização em parceria com Estados, Municípios, instituições de ensino superior e entidades da sociedade civil. Em 2004, para melhorar o processo de aprendizado, o Ministério da Educação aumentou o período dos cursos de seis para oito meses e introduziu um piso de R$ 120,00 a ser pago aos alfabetizadores, mais R$ 7,00 por aluno em sala de aula. As turmas devem ter, no máximo, 25 estudantes (BRASIL, 2005a, p.156).

Mensagem ao Congresso Nacional 2006	*Alfabetização e Educação Continuada:* Qualquer pessoa com 15 anos ou mais que ainda não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever é o público-alvo do Programa Brasil Alfabetizado. O principal objetivo do programa é o de consolidar uma política nacional de alfabetização, além de garantir a continuidade do processo de escolarização por meio da oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação básica para maiores de 15 anos que não tiveram oportunidade de estudar. O Programa se realiza em parceria com os Estados, o Distrito Federal, Municípios, instituições de ensino superior e organizações não-governamentais. O Brasil Alfabetizado atendeu a aproximadamente 2 milhões de adultos e jovens com mais de 15 anos, em 2005, abrangendo cerca de 4 mil Municípios. Os resultados do Programa vêm crescendo tanto em número de alfabetizandos, como na cobertura geográfica de Municípios. O atendimento na educação de jovens e adultos, por meio da ação Fazendo Escola, foi ampliado. Em 2005, passaram a ser apoiados todos os sistemas de ensino que apresentaram matrícula no ensino fundamental de jovens e adultos no Censo Escolar de 2004. Assim, além do Distrito Federal, foram contemplados 4.148 Municípios de todos os Estados brasileiros e beneficiados 3,3 milhões de alunos (BRASIL, 2006a, p.101).
Mensagem ao Congresso Nacional 2007	*Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:* O Programa Brasil Alfabetizado tem como meta básica oferecer a oportunidade de alfabetização aos jovens e adultos com mais de 15 anos, que não tiveram acesso à escola ou que tiveram de interromper os estudos, dando atenção especial aos segmentos sociais que estejam em situação de vulnerabilidade social ou discriminação. O Programa tem duas ações básicas: a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. Somente em 2006, foram atendidos dois milhões de brasileiros. Com o Programa, a alfabetização de jovens e adultos foi incorporada como política de Governo e a União assumiu seu papel frente a essa dívida histórica do País com sua população menos favorecida economicamente. Estados e Municípios beneficiados com o repasse dos recursos devem oferecer em contrapartida a garantia de continuidade dos estudos em turmas da educação de jovens e adultos (EJA), apoiadas pelo "Fazendo Escola". O atendimento dado pela União aos Estados em Municípios para a manutenção das classes de EJA corresponde, principalmente, à formação de professores, à produção de material didático específico e à aquisição de merenda escolar. Também foi implementada a educação de jovens e adultos com qualificação profissional inicial, ação que já atendeu 205 mil brasileiros, e foram produzidos e distribuídos 2,4 milhões de exemplares de obras literárias selecionadas no concurso Literatura para Todos, destinadas especificamente aos jovens e adultos formados no Brasil Alfabetizado e no Fazendo Escola – iniciativa que serve de estímulo aos alunos no processo de letramento. A partir de 2007, a expectativa é que sejam produzidos e distribuídos outros 2,8 milhões de exemplares das obras a cada ano (BRASIL, 2007, p.108).
Mensagem ao Congresso Nacional 2008	*Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:* Em 2007, o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos redesenhou suas estratégias de atuação, tendo por base os novos parâmetros criados pelo PDE e os resultados das iniciativas de avaliação e monitoramento. Ainda que o público-alvo tenha permanecido inalterado – jovens, adultos e idosos, com 15 anos ou mais de idade, que não tiveram acesso à escola ou que tiveram de interromper os estudos – o Programa agregou novos critérios para sua implementação, com o objetivo de ampliar a efetividade das ações de alfabetização. Nesse sentido, o Programa atuou com base no foco prioritário territorial, abrangendo a Região Nordeste, o Norte de Minas e o Estado do Pará (onde se localizam 1.103 Municípios com taxas de analfabetismo absoluto superiores a 35%), mas preservando a cobertura nacional. Atendeu a aproximadamente 1,3 milhão de pessoas, meta que será ampliada, em 2008, para cerca de 2,0 milhões. (BRASIL, 2008a, p.115-116). Foram distribuídos 2,4 milhões de exemplares de obras literárias destinadas aos jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. No citado ano, foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, processo que permitiu a seleção de 18 livros didáticos que, a partir da escolha realizada localmente, serão distribuídos, em 2008, a todos os alfabetizandos atendidos pelo Programa. Ainda no âmbito do Brasil Alfabetizado, são implementadas ações específicas para alguns segmentos da população, tais como: agricultores familiares; quilombolas; pescadores; e a população carcerária (BRASIL, 2008a, p.116).

Mensagem ao Congresso Nacional 2009	*Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:* O atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Fundeb é um marco histórico e mostra o destaque que essa modalidade de ensino recebeu em 2008. A existência de financiamento garante perenidade às políticas, bem como o reconhecimento da importância da EJA dentro da Educação Básica. Em 2008, tendo como norte o direito à educação ao longo da vida, foram efetivadas várias ações com vistas ao atendimento a todas as etapas da modalidade EJA. O Programa Brasil Alfabetizado manteve as estratégias de atuação com base nos parâmetros criados pelo PDE e nos resultados das iniciativas de avaliação e monitoramento. Foram atendidos cerca de 1,6 milhão de alfabetizandos e, em 2009, a previsão é de atender 2 milhões. O Programa conta com alguns pontos que merecem destaque: a ampliação da aplicação do teste cognitivo, o que permite ao alfabetizador planejar as suas atividades e encaminhar pessoas já alfabetizadas para EJA; o Projeto Olhar Brasil, parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Saúde, que promove a identificação e correção de problemas visuais; e a seleção de obras literárias destinadas ao público neoleitor no 2º Concurso Literatura para Todos, cujas obras serão distribuídas em 2009. Outra importante ação é o atendimento prioritário a 1.880 Municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, uma ampliação de 770 Municípios em relação a 2007. Com uma atuação in loco na implementação e apoio técnico às ações do Programa procura-se garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Além disso, foram distribuídos 1,7 milhão de livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Destacam-se também: os avanços nas ações da iniciativa Educação nas Prisões que destinam recursos para formação e constituição de acervo literário; e a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), que será realizada no Brasil em maio de 2009. Essa Conferência é um evento intergovernamental realizado a cada período de 11 ou 12 anos, desde 1949 (BRASIL, 2009b, p.130).
Mensagem ao Congresso Nacional 2010	Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos Dando continuidade às ações implementadas no âmbito do PDE e com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade aos jovens e adultos, em 2009, o Governo Federal pautou-se em 4 instrumentos de políticas públicas: financiamento, formação, material didático e leitura. Neste contexto, merece destaque a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que visa reunir periodicamente representantes estaduais de diversos segmentos da sociedade para trabalhar em conjunto no estabelecimento de metas para a educação de jovens e adultos. Em 2009, R$ 11,2 milhões foram destinados aos Estados da região Nordeste e ao Pará, para a elaboração de um plano de ação e para a estruturação e institucionalização das ações de alfabetização e educação de jovens e adultos de maneira integrada. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) atendeu, em parceria com mais de 1.300 entidades, em 2009, aproximadamente 2,1 milhões de jovens e adultos e cobriu 3.890 Municípios brasileiros. Em 2010, um contingente de 1.928 Municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% receberão apoio técnico na implementação das ações do programa, visando a garantir a continuidade dos estudos dos alfabetizandos. A meta do Programa para as regiões Nordeste e da Amazônia Legal é atender a aproximadamente 4,5 milhões de alfabetizandos até 2010 (BRASIL, 2010, p.168). ..... Por meio do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), foram distribuídos, em 2009, 2,8 milhões de livros didáticos com aplicação de R$ 22,8 milhões, beneficiando 2,6 milhões de alunos. Em 2010, está previsto o investimento de R$ 20 milhões para a aquisição e distribuição de 2,8 milhões de livros para 2,6 milhões de alunos. Destaca-se, também em 2009, a distribuição de 100 mil livros da coleção Literatura para todas as entidades parceiras do PBA e, por meio do PNBE, cerca de 199 mil coleções foram distribuídas às escolas de ensino fundamental e de educação de jovens e adultos (EJA), atendendo ao público neoleitor com obras literárias selecionadas no Concurso Literatura para Todos. A terceira edição do concurso está em fase de premiação, com previsão de distribuição, em 2010, de uma tiragem de 350 mil coleções. Ampliando a política de fomento à leitura, em 2009 foram destinados mais de R$ 5 milhões para projetos de promoção de acesso à leitura, formação de leitores e mediadores, produção e distribuição de tecnologias educacionais, além de pesquisas e avaliação sobre o tema. Em 2010, serão beneficiários mais de 3 milhões de pessoas,

	entre mediadores e público neoleitor. Outra importante ação foi a criação, em 2009, do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA), que distribuirá livros didáticos específicos para a educação de jovens e adultos. A iniciativa beneficiará 5,4 milhões de alunos, que recebiam apenas livros de alfabetização. Merece destaque, ainda, a realização da VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confintea), em parceria com a UNESCO, em dezembro de 2009. Sediado em Belém, o evento teve a participação de representantes de todos os continentes, com o objetivo principal de discutir as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito mundial (BRASIL, 2010, p.169).

A década de 2000 foi marcada por uma série de movimentos internacionais que influenciaram muitas das medidas implementadas no país. Mesmo movimentos anteriores aos anos 2000 impactaram ou influenciaram estas medidas, tais como as Confinteas, o Relatório Delors, a UNESCO, entre outros. No quadro 30 são enumerados e descritos estes movimentos.

QUADRO 30: MOVIMENTOS INTERNACIONAIS QUE INFLUENCIARAM A DÉCADA DE 2000

A UNESCO e o Relatório Delors	Desde a sua fundação, a UNESCO vem desempenhando um importante papel na defesa da educação de adultos como condição essencial no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida. Desde a Primeira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, em 1949, a UNESCO tem trabalhado com os Estados–Membros para assegurar que os adultos tenham o direito fundamental à educação garantidos. É importante citar os documentos 'Relatório Faure (1972)' e 'Relatório Delors (1996)', que foram determinantes para a promoção de um quadro para a concepção de aprendizagem ao longo da vida. (UNESCO, 2010, p. 08). O Relatório Delors é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade. O documento assinala os três grandes desafios do Século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. A Comissão propôs um novo conceito de educação: educação ao longo de toda a vida, (...) Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores.), autoridades oficiais e a comunidade internacional. Cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. O Relatório Delors prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação e seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do Ocidente (SHIROMA, 2007, p. 56 - 59).
Fórum Mundial da Educação	No período de 26 a 28 de abril de 2000 realizou-se em Dacar no Senegal o Fórum Mundial da Educação. Nele criou-se o 'Marco de Ação de Dacar': os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e metas de Educação para Todos fossem alcançados e mantidos. O Fórum Mundial de Educação[73] para Todos avaliou os compromissos assumidos na Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien. Como nenhum dos compromissos havia sido cumprido integralmente, eles foram adiados para 2015 (GADOTTI, 2009).
VI Conferência Internacional de	Um dos principais objetivos da sexta e última conferência, realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009, foi o de motivar e reconhecer a educação de adultos como um processo de

[73] Uma indicação de leitura para aprofundar nesse tema do Fórum Mundial de Educação é GADOTTI, Moacir. **Fórum Mundial de Educação**: proposições para um outro mundo possível. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

Educação de Adultos	educação e aprendizagem ao longo da vida. Embora tenha se passado três décadas, faz-se necessário atentar para as diversas leituras que se possam fazer desse termo. Nesse sentido, Di Pierro (2008) afirma que a concepção ampliada desse tipo de educação não se esgota na escolarização. Sendo assim, ao conceituar a educação e aprendizagem ao longo da vida, a autora a considera como uma educação que compreende "também aprendizagens realizadas de forma sistemática ou incidental nas mais diversas práticas sociais familiares, comunitárias, religiosas, políticas, de trabalho, de informação, comunicação, lazer ou fruição cultural". (DI PIERRO, 2008, p. 396). Conforme descrito nos relatórios nacionais para a CONFINTEIA VI, os objetivos atribuídos à aprendizagem e educação de adultos variam consideravelmente de país para país, dependendo da situação política, social, cultural, educacional e do entendimento do conceito de aprendizagem e educação de adultos. Objetivos comuns expressos nesses relatórios tratam da garantia de que a alfabetização e a educação obrigatória sejam atreladas ao mundo do trabalho, e a melhoria das oportunidades de educação e aprendizagem em geral para as pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida. (UNESCO, 2009, p.58).
Conferência Nacional de Educação (CONAE)	Em abril de 2010 foi realizada a CONAE (Conferência Nacional de Educação), resultando na elaboração do documento: "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação". A elaboração desse documento contou com a participação de representantes de governo e da sociedade civil nos debates das questões sobre a educação brasileira, buscando que as proposições registradas nesse documento traduzissem o desejo dos brasileiros em relação à qualidade da educação no Brasil. Dentre as reivindicações feitas pela CONAE para o Novo Plano Nacional de Educação destaca-se a importância da consolidação da política de educação de jovens e adultos no país através do comprometimento dos diferentes entes federativos no combate ao analfabetismo. Aponta assim a alfabetização como prioridade nacional e, feito dessa forma, evitará "postergar para a próxima década metas de 'erradicação' do analfabetismo" (DI PIERRO, 2010, p.953).

Observa-se nas últimas décadas a adoção de políticas públicas de EJA no país voltadas para oportunizar a reinserção de jovens excluídos do sistema educativo, seja favorecendo ações de aceleração dos estudos, oportunidades de atualização, qualificação ou ações voltadas para o desenvolvimento social (DI PIERRO, 2008).

De um lado, a presença do jovem abre a discussão se o seu lugar em situação de defasagem idade/série é em salas da EJA ou no ensino regular. Por outro lado, é indiscutível a necessidade de oportunizar a esse jovem uma forma de atendimento que garanta não só o direito à educação, mas também o direito de ser respeitado dentro de suas necessidades, através de programas que atendam as suas características e que lhes garantam o seu pleno direito a escolarização.

A priorização ao atendimento do jovem na modalidade vem acarretando uma política de mão dupla. Uma vez que, por um lado, contribui com a evasão do aluno adulto, principalmente o adulto mais velho, que não consegue permanecer na sala de aula junto aos jovens. E, na direção oposta, dá ênfase aos programas que priorizam o atendimento para o jovem. Adicionam-se, ainda, os problemas de financiamento enfrentados para a oferta dessa modalidade, principalmente no

que tange à oferta do ensino fundamental pelas secretarias municipais de educação, uma vez que os programas sugeridos pelo Governo Federal prevêem a assinatura de convênios para a implementação de tais políticas.

As turmas da EJA, por outro lado, possuem uma proposta curricular concentrada, permitindo ao aluno a conclusão ou a eliminação de matérias em um tempo mais curto, o que acaba atraindo os alunos mais jovens.

O quadro 31 apresenta ações implementadas para a juventude pelo Governo Lula de 2004 até 2010, segundo o discurso oficial.

QUADRO 31: PROGRAMA PARA A JUVENTUDE

Mensagem ao Congresso Nacional 2004	*Programa para a Juventude:* Ampliação da faixa etária, passando a beneficiar jovens entre 14 e 24 anos; Ampliação do atendimento de jovens na faixa etária de 14 a 18 anos no Sistema de Aprendizado Profissional, em parcerias com o Sistema S (SESI, SENAC, etc.) e com o Ministério do Trabalho e Emprego; Inclusão dos jovens atendidos por programas da assistência social no programa Primeiro Emprego, do MTE. (BRASIL, 2004, p.151).
Mensagem ao Congresso Nacional 2006	*Juventude - A institucionalização do setor – criação da Secretaria Nacional de Juventude:* A criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, em fevereiro de 2005, colocou definitivamente a pauta da juventude brasileira na condição de política estratégica para o País e definiu um marco institucional para a integração das ações do Governo Federal voltadas a esse público, em consonância com os desafios estabelecidos pela Política Nacional de Juventude. A Secretaria Nacional de Juventude é instrumento importante para a incorporação da temática juvenil também no âmbito dos Municípios e dos Estados, de forma a impulsionar e contribuir para a criação de organismos de juventude em todo o País. A Secretaria também dialoga intensamente com o Congresso Nacional, participando de fóruns, audiências públicas e, especialmente, do debate sobre o Plano Nacional de Juventude. Criou-se o primeiro Conselho totalmente dedicado à temática da juventude. O Conselho Nacional de Juventude realizou reuniões plenárias, nas quais foram debatidos temas de extrema relevância para a juventude brasileira, tais como a Campanha do Desarmamento, o Plano Nacional de Juventude, o orçamento de programas voltados à juventude e a regulamentação da contratação de aprendizes. A regulamentação da contratação de aprendizes foi efetivada pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. No âmbito internacional, o Brasil vem ganhando destaque nessa temática, seja pela dimensão demográfica do País, seja pela qualidade e velocidade com que inúmeros programas e ações foram implantados nos últimos três anos. Por esse trabalho, o Brasil foi anfitrião do Encontro Latino-Americano e Caribenho de Lideranças Juvenis (PANLAC), realizado em parceria com as agências das Nações Unidas, quando as diferentes organizações juvenis de 27 países da região puderam debater e contribuir para a implementação das Metas de Desenvolvimento do Milênio. Em 2006, a Secretaria desenvolverá um sistema de informações sobre as políticas de juventude no Brasil, por meio de um portal na Internet e do fomento a pesquisas sobre os temas juvenis. (BRASIL, 2006a, p.94-95). ..... Ainda na área de políticas para a juventude, deve ser mencionada a continuidade da implementação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), na qual foi empreendido um esforço sistemático para melhorar a situação dos jovens no mercado de trabalho. Após sua reestruturação, em 2005, o PNPE passou a centrar suas ações nos eixos de qualificação sócio-profissional, inclusão social e inserção no mundo do trabalho, qualificando cerca de 45 mil jovens, e dados parciais demonstram que mais de 40 mil já foram inseridos no mercado de trabalho. A execução financeira das ações do Programa foi de aproximadamente R$70 milhões.

	Para 2006, existem 917 propostas de prefeituras para atuar na linha Juventude Cidadã, das quais 208 já apresentaram planos de trabalho (BRASIL, 2006a, p.96).
Mensagem ao Congresso Nacional 2007	*Juventude:* Instalação e Consolidação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) O Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) é um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o Governo e a juventude brasileira. É órgão consultivo que tem o objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã. A constituição do Conselho, por meio de representantes do Poder Público e da sociedade civil, tem contribuído para transformar em política de Estado a questão da juventude e fortalecer o pacto pelos direitos sociais dos jovens (BRASIL, 2007, p.100). ..... O Conselho implementou três Câmaras Temáticas, com o objetivo de dar qualidade e agilidade às suas ações. O trabalho dessas Câmaras resultou no livro "Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas", lançado durante seminário nacional, realizado em novembro de 2006 (BRASIL, 2007, p.101). ..... Em 2007, o Conjuve continuará os trabalhos para a consolidação da Política Nacional de Juventude, bem assim acompanhando os programas e as ações implementadas pelo Governo para esse fim. A experiência brasileira nos últimos anos, na temática juvenil, impõe novos desafios, também, no âmbito internacional. É importante que o País seja um dos impulsionadores desta agenda no Mercosul e na Comunidade Latino-Americana de Nações e apóie e participe com mais vigor junto aos organismos multilaterais de cooperação, em especial, a Organização Ibero-americana de Juventude (OIJ). (...) A criação da Secretaria Nacional de Juventude, atendeu a uma antiga reivindicação dos movimentos sociais ligados à juventude e foi fundamental para a integração das ações do Governo voltadas a esse público, em consonância com os desafios estabelecidos pela Política Nacional de Juventude. Em 2006, a Secretaria dialogou intensamente com prefeituras, governos estaduais, organizações sociais juvenis e com o Congresso Nacional, participando de fóruns, audiências públicas e, especialmente, do debate sobre o Plano Nacional de Juventude, em tramitação no Congresso Nacional. O Brasil foi anfitrião, em 2006, do Encontro Latino-Americano e Caribenho de Lideranças Juvenis (Panlac), realizado em parceria com as agências das Nações Unidas, quando as diferentes organizações juvenis de 27 países da região puderam debater e contribuir para a implementação das Metas de Desenvolvimento do Milênio. Esse esforço foi ressaltado pelas Nações Unidas no documento *World Youth Report* 2005, apresentado durante a 60ª Assembléia Geral da ONU, em que foi feito o balanço dos 10 anos da implementação do Plano Mundial de Ação para Juventude. Ainda em 2006, o Brasil intensificou sua participação na Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) e assinou Protocolo de Intenções com o Governo de Moçambique na área dos direitos juvenis. A assinatura do protocolo é um gesto de forte simbologia, pois é a expressão de reconhecimento mútuo de experiências exitosas de programas relacionados ao tema em ambos os países que merecem transformar-se em objeto de cooperação técnica. O Governo, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e do Ministério da Educação, está formando uma rede social para o engajamento no programa Brasil Alfabetizado, a fim de reduzir o analfabetismo entre os jovens, um dos desafios da Política Nacional de Juventude (BRASIL, 2007, p.101-102). ..... Em 2007, o Governo irá intensificar o processo de articulação dos programas destinados aos jovens, otimizando esforços e ampliando as ações desenvolvidas nos últimos anos. Essa articulação será feita, também, com o Congresso Nacional, para a aprovação do Plano Nacional de Juventude. Dois elementos são fundamentais neste processo: (a) proporcionar aos gestores Municipais e Estaduais de juventude um amplo conhecimento da realidade juvenil por meio de iniciativas que possam atualizá-los, como seminários e *workshops;* e (b) aprimorar, no Governo Federal, mecanismos de gestão que possibilitem uma maior integração dos programas existentes, a fim de potencializá-los e garantir uma melhor qualidade na sua execução. (BRASIL, 2007, p.102).

Mensagem ao Congresso Nacional 2008	*Juventude - Política Nacional de Juventude:* O Governo inovou na concepção de política pública e passou a considerar os jovens como sujeitos de direitos e a juventude como Política de Estado. Esse novo olhar tem garantido a milhares de jovens oportunidades de acesso à educação, ao mundo do trabalho e à cidadania. A consolidação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, criados em 2005 e vinculados à Secretaria-Geral da Presidência da República, foi fundamental para inserir o tema da juventude como questão estratégica para o País (BRASIL, 2008a, p.106). A interação entre os três Entes Federados, o Legislativo e a sociedade civil tem sido um desafio importante para a construção de uma Política Nacional de Juventude ainda mais ampla. Nesse processo, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) cumpre uma relevante função, por ser um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o Governo e a juventude brasileira. É um órgão consultivo e tem o objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental, promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil e assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã. O debate público e a mobilização social também foram decisivos para aprimorar esse processo. Nesse sentido, o Governo convocou, em setembro de 2007, a 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude. A iniciativa vai constituir um fórum nacional para debater os desafios das juventudes, discutir diretrizes e metas que possam potencializar as iniciativas públicas direcionadas à população brasileira entre 15 e 29 anos e afirmar os direitos do segmento juvenil. As Conferências municipais e estaduais já estão ocorrendo e a etapa nacional esta prevista para ocorrer entre 27 e 30 de abril de 2008, em Brasília, devendo reunir mais de dois mil jovens de todo o País. No plano internacional, a expectativa é que seja encaminhada para a apreciação do Congresso Nacional, em 2008, a Ata de Fundação da Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), com vistas a sua ratificação e posterior incorporação ao ordenamento jurídico nacional, finalizando o processo de adesão do Brasil à OIJ. Ainda nesse plano, o Governo continuará o diálogo com vistas à cooperação sobre a integração de programas de juventude com países em que a sociedade demande políticas de inclusão social, elevação de escolaridade, qualificação profissional, geração de renda e ação comunitária. São os casos de Moçambique e Guiné-Bissau, na África, onde o governo brasileiro segue com diálogos para concretizar ações sob o amparo legal e jurídico do protocolo firmado na área dos direitos da juventude (BRASIL, 2008a, p.107).
Mensagem ao Congresso Nacional 2009	*Juventude - Política Nacional de Juventude:* Ao longo de 2008, a ação do Governo, norteada pelos objetivos de assegurar direitos e gerar oportunidades para os jovens, foi executada a partir de cinco dimensões: institucional, legal, internacional, participativa e inclusiva. Na dimensão Institucional, foi incentivada a criação de organismos governamentais de juventude em Estados e Municípios. Cabe destacar os cursos de formação de gestores estaduais e municipais de juventude, cujo projeto-piloto foi realizado em parceria com o Banco Mundial, nos Estados do Ceará, Maranhão, Tocantins e Pernambuco. A iniciativa, que terá continuidade em 2009, visa fortalecer a temática juvenil e qualificar os gestores para executar as políticas públicas para a juventude. Na dimensão normativa, em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.692, que criou o ProJovem Integrado, e editado o Decreto nº 6.629, que regulamentou esse programa. O ProJovem passou a atuar nas modalidades Adolescente, Urbano, Campo e Trabalhador. Essas modalidades têm a finalidade de reintegrar os jovens ao processo educacional, com qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano. Cabe destacar ainda os esforços do Poder Executivo para aprovar a PEC nº 138, de 2003, em dois turnos, pela Câmara dos Deputados, que agora tramita no Senado Federal. Essa proposta, conhecida como PEC da Juventude, prevê que será assegurada prioridade em direitos como saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização e cultura ao jovem entre 15 e 29 anos. Quanto à dimensão internacional, está sendo apreciado pelo Congresso Nacional o processo de adesão do Brasil à Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ) – único organismo multilateral ligado à ONU que trata do tema juventude. As discussões no âmbito da Reunião Especializada de Juventude do Mercosul (REJ), ocorrida em dezembro último na cidade de Salvador, obedeceram aos esforços de integração sul-americana implementados pelo Governo, em especial quanto ao estímulo para participação de representantes da sociedade civil. No ano passado, foram estabelecidas cooperações técnicas com os países da Comunidade dos Países de

	Língua Portuguesa. O Governo participou também da Cúpula dos Chefes de Estado dos Países Ibero-Americanos, reunida em San Salvador, na qual o tema foi Juventude e Desenvolvimento. Ao final do encontro, foram aprovados a Carta e os Compromissos de San Salvador, incluindo o Plano de Cooperação e Integração Ibero-Americano de Juventude. Na dimensão participativa, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) coordenou a realização da 1ª Conferência Nacional de Juventude. A Conferência contou com a participação de mais de 400 mil jovens em todas as suas etapas. Foram realizadas 840 conferências municipais e regionais, em todos os Estados e no Distrito Federal; 690 conferências livres e a consulta aos povos e comunidades tradicionais. A Conferência resultou no estabelecimento de 70 resoluções e na proposta de 22 prioridades para as Políticas de Juventude. (BRASIL, 2009b, p.121).
Mensagem ao Congresso Nacional 2010	*Juventude - Política Nacional de Juventude:* A temática juventude, integrante da Agenda Social, tem ganhado importância na cena pública. Além do expressivo contingente populacional (cerca de 50,5 milhões de jovens), que demanda políticas públicas em grande escala, os jovens têm sido considerados atores estratégicos do desenvolvimento. Com essa compreensão, o Governo tem dado passos significativos na consolidação de políticas específicas para a juventude. Por ser uma temática complexa, que envolve variadas dimensões desse segmento da população, a política pública relacionada à juventude é articulada de forma transversal, buscando-se a integração entre áreas distintas e a participação social. Em 2009, além da ampliação da inclusão social e do atendimento a jovens, essas políticas ganharam importância no âmbito municipal, com a criação de órgãos específicos de juventude em diversas administrações locais, e tiveram destaque no Congresso Nacional, com o avanço na tramitação da Proposta de Emenda à Constituição nº 42, de 2008, que estabelece um novo marco para o setor, dispondo sobre a proteção aos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, e dos Projetos de Lei nºs 4.529 e 4.530, ambos de 2004, que também atualizam o referido marco, dispondo sobre o Estatuto da Juventude e o Plano Nacional de Juventude, respectivamente. Em 2010, a dimensão institucional ganha força com o apoio às ações do Fórum Nacional de Gestores Municipais de Juventude. A dimensão participativa intensificará o intercâmbio com os conselhos de juventude, na perspectiva de concretizar uma rede de conselhos. A dimensão internacional amplificará as relações com os países vizinhos, consolidando a liderança brasileira no continente, também, na temática juventude. Contudo, a marca da Política Nacional de Juventude tem sido a inclusão social e, nesse sentido, cabe destacar as ações dos programas específicos de juventude. (BRASIL, 2010, p.160). ..... *Conselho Nacional de Juventude:* Com 60 membros, sendo 40 representantes da sociedade civil e 20 do Poder Público, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) tem contribuído na elaboração, acompanhamento e avaliação da Política Nacional de Juventude, além de manter permanente diálogo com os diversos movimentos sociais da juventude. Em 2009, o Conselho decidiu descentralizar seus encontros, contribuindo assim para a criação e fortalecimento dos espaços institucionais de juventude nos Estados e Municípios. O Conselho encerrou suas atividades, em dezembro de 2009, com uma assembléia pública para eleição dos novos representantes da sociedade civil que vão atuar no biênio 2010/2011. Intercâmbio Internacional da Juventude O Brasil vem tendo uma participação destacada em fóruns e organismos internacionais de juventude – Organização Internacional de Juventude (OIJ), Reunião Especializada de Juventude (REJ) do Mercosul – e tem possibilitado um significativo intercâmbio nessa área. Em 2009, o País recebeu a visita de autoridades e técnicos especialistas em juventude de Angola, Argentina, Chile, El Salvador, Paraguai e Uruguai para trocar informações sobre as políticas juvenis adotadas no Brasil e nesses países. Em novembro de 2009, foi realizada, em Brasília, a 1ª Oficina Técnica sobre Juventude e Trabalho Decente, evento preparatório à VI Sessão da Reunião Especializada de Juventude do Mercosul, que aconteceu no Uruguai no mês de dezembro. Nesse mesmo mês, Brasília sediou o 2º Encontro Ibero-Americano de Parlamentares pela Juventude. Em 2010, o Governo prosseguirá com o intercâmbio internacional para disseminação e conhecimento das melhores práticas sobre políticas públicas para a juventude (BRASIL, 2010, p.161).

Constata-se que a proposta do Governo Federal visou trabalhar com atenção ao público jovem em função da universalização da Educação Básica, o que demandou a adoção, a formulação e a implementação de políticas integradas para todos os níveis e modalidades. Outro destaque foi a substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF[74]) pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa substituição foi concebida com grande expectativa pela modalidade EJA, uma vez que essa mudança seria uma condição necessária para que se atingisse a meta de universalização da educação básica.

O quadro 32 apresenta um balanço do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2005 a 2010 e indicativos de financiamento da educação.

QUADRO 32: FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - FUNDEB

Mensagem ao Congresso Nacional 2005	Para superar a crise de financiamento por que passa a educação básica, o Governo Federal iniciou, em 2004, um intenso processo de debate com os Estados, Municípios e sociedade civil que culminou na proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo fundo substituirá o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destina recursos somente ao ensino fundamental, criando gargalos nas outras etapas da educação básica. Hoje, 97% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas no ensino fundamental, mas somente 32% dos jovens de 15 a 17 anos freqüentam o ensino médio. O FUNDEB atenderá todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio –, contemplando também as diversidades do mundo da educação, como alunos indígenas, afrodescendentes e pessoas com deficiência. Previsto para vigorar a partir de 2005, o Governo Federal já tem R$ 1,3 bilhão destinados ao novo fundo (BRASIL, 2005a, p.155).
Mensagem ao Congresso Nacional 2006	As acentuadas desigualdades socioeconômicas regionais, associadas às diferentes capacidades de Estados e Municípios de financiar a educação, têm sido historicamente um dos principais obstáculos à universalização do acesso e melhoria da qualidade da educação em nosso País. Com vistas ao enfrentamento dessa situação, o Governo, após exaustivas negociações com Governos Estaduais e Municipais encaminhou, em 2005, ao Congresso Nacional, proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – PEC nº 415/05. Trata-se de iniciativa que, uma vez aprovada, garantirá mais recursos para que Estados e Municípios ofereçam a educação básica, assegurando ampliação de vagas, especialmente para o ensino médio, com melhoria da qualidade em todo o sistema. (...) O FUNDEB pretende atender cerca de 47 milhões de estudantes devendo ser implementado de forma gradativa nos quatro primeiros anos. Além do ensino fundamental, o FUNDEB abrangerá os outros níveis da educação básica – educação infantil e ensino médio – e

[74] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que só previa recursos para o ensino fundamental. Instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica – FUNDEB é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei n.º 11.494/2007. Sua implantação em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionado com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial. Os recursos do Fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos).

	suas modalidades (BRASIL, 2006a, p.97).
Mensagem ao Congresso Nacional 2007	A partir de 2007, o País passa a contar com o Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O Fundeb tem como objetivo promover a inclusão sócio educacional dos alunos de toda a Educação Básica, por meio da redistribuição, entre Estados e Municípios, dos recursos vinculados à educação. A criação e implantação do Fundo objetiva, prioritariamente, equacionar o problema do Ensino Médio e da Educação Infantil (...) (BRASIL, 2007, p.106). ..... A Emenda Constitucional que cria o Fundeb, proposta pelo Governo Federal, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2006. O novo Fundo, constituído por 20% de impostos e transferências constitucionais de Estados e Municípios e de uma parcela de complementação da União com vigência prevista para 14 anos, substitui com vantagem o Fundef. O número de alunos atendidos passa dos atuais 30,2 milhões para 48,1 milhões a partir do quarto ano de sua vigência, incluídas as matrículas na educação básica (creche, infantil, fundamental, média, de jovens e adultos e especial), com investimentos públicos anuais estimados em mais de R$ 40 bilhões, já em 2007. Somente em recursos específicos da União, que complementam os investimentos nos Estados com valor por aluno abaixo da média nacional, o crescimento será de 10 vezes: da média anual de R$ 450 milhões do Fundef para R$ 4,5 bilhões no terceiro ano de vigência do Fundeb. Pelo menos 60% dos recursos do novo fundo serão investidos na remuneração e valorização dos profissionais da educação de escolas públicas, melhorando a capacidade docente e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno, o que inclui a criação de um piso salarial nacional para os professores. Com vistas a fazer com que o Fundeb passe a vigorar já no início do ano letivo de 2007, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que regulamenta o mencionado Fundo. Antecipando-se à aprovação do Fundeb pelo Congresso, o Governo Federal implantou o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (Prodeb), que repassou às redes estaduais de ensino médio, somente em 2006, de forma emergencial, R$ 400 milhões para a compra de material pedagógico, reforma de prédios, formação docente e pagamento de taxas públicas como água, luz e telefone (BRASIL, 2007, p.112).
Mensagem ao Congresso Nacional 2008	O Fundeb terá vigência de 14 anos e sua implantação será gradual, iniciada em 1º de janeiro de 2007, alcançando a plenitude em 2009. O contingente de beneficiários passará de 30,2 milhões com o Fundef, para cerca de 47 milhões de alunos (dados do censo escolar de 2006) e os recursos passarão de R$ 35,9 bilhões para aproximadamente R$ 63 bilhões no terceiro ano de vigência do Fundo (em valores de 2007), dos quais uma parcela será proveniente da União: R$ 2 bilhões no primeiro ano (2007), R$ 3 bilhões no segundo ano, R$ 4,5 bilhões no terceiro ano e 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios, a partir do quarto ano (BRASIL, 2008a, p.119).
Mensagem ao Congresso Nacional 2009	No âmbito do Fundeb, o contingente de beneficiários passou para 45,7 milhões, em 2008 (dados do censo escolar de 2007), e os recursos atingiram aproximadamente R$ 61,9 bilhões, no mesmo período, e deverão alcançar cerca de R$ 80 bilhões, em 2009. O aumento dos investimentos públicos propiciado pelo Fundeb também vem acompanhado de maior transparência na gestão educacional, assegurada por meio do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE). Ao ser alimentado com informações de todo o País, o SIOPE permitirá o conhecimento sobre o investimento de cada ente federado em educação (por etapa e modalidade de ensino), a produção de indicadores sobre a eficiência do gasto público, a maior eficiência no planejamento e gestão educacional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação pública (BRASIL, 2009b, p.133).
Mensagem ao Congresso Nacional 2010	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (...) Em 2009, foram 45,3 milhões os beneficiados no âmbito do Fundeb, e o total de recursos atingirá o patamar de R$ 72,7 bilhões, representando elevação de 17% em relação a 2008. É importante destacar o crescimento de 155% dos valores da complementação da União assegurada ao Fundo em relação ao seu primeiro ano de vigência: passou de R$ 2,0 bilhões em 2007, para R$ 3,2 bilhões em 2008 e R$ 5,1 bilhões em 2009, devendo, em 2010, alcançar cerca de R$ 6,9 bilhões (BRASIL, 2010, p.171). Ainda com relação ao financiamento da educação básica, vale destacar a aprovação da Emenda

	Constitucional nº 59, de 2009, que determina que, para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, o percentual da Desvinculação de Receitas da União (DRU) deve cair de 20% para 12,5% no exercício de 2009, 5% no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011. Com essas mudanças, estima-se recursos adicionais para a Educação da ordem de R$ 7,7 bilhões em 2010, alcançando R$ 11,3 bilhões, em 2011. (BRASIL, 2010, p.172).

O Governo Lula se propôs a desenvolver ações de incentivos para todos os adultos analfabetos aprenderem a ler e garantir o atendimento aos jovens e adultos. Destacou-se a atenção a inclusão do atendimento a jovens e adultos na educação profissional[75]. Foi apresentada uma proposta de estabelecimento de uma política nacional de Educação Profissional apoiada em três eixos: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a geração de emprego e renda, atendendo os jovens e os adultos. A proposta baseava-se na articulação entre o Ministério do Trabalho e Emprego e com a participação de vários atores sociais, entre eles o Sistema S, as centrais sindicais e outros (JEFFREY *et al.*, 2011).

De acordo com Jeffrey *et al.* (2010),

> Pode-se inferir que as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos, no que tange o Estado Brasileiro, tornaram-se significativamente complexas desde os anos de 1990. Os programas para a educação de jovens e adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação demonstraram a presença marcante de uma política de caráter compensatório, baseada no reordenamento econômico do qual a gênese é o desemprego estrutural e as soluções propostas basearam-se na ideologia dos conceitos de empreendedorismo e empregabilidade (sp.).

A educação à distância foi considerada como sendo o principal instrumento para garantir o acesso à educação e, conseqüentemente, elevar o padrão de qualidade. Finalmente, destacou-se a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que seria responsável pela eliminação do analfabetismo, buscando integrar todos os programas e projetos do governo e da iniciativa privada através de uma mobilização ampla e irrestrita.

As tabelas 37, 38 e 39 fazem um detalhamento dos números de docentes, matrículas e concluintes de cursos por nível e modalidade de ensino no período de 2001 a 2010. Em algumas

[75] Menezes e Santos (2002): "Educação profissional - Modalidade de ensino oferecida ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. Segundo a UNESCO, o ensino profissional é o processo educativo que implica, além de uma formação geral, estudo de caráter técnico e a aquisição de conhecimento e aptidões práticas relativas ao exercício de certas profissões em diversos setores da vida econômica e social. Como conseqüência de seus objetivos, o ensino técnico e profissional distingue-se da formação profissional que visa essencialmente a aquisição de qualificações práticas e de conhecimentos específicos necessários para a ocupação de um determinado emprego ou de um grupo de empregos determinados".

das tabelas, percebe-se um aumento dos números entre 2001 e 2006 e depois uma tendência de queda entre 2006 e 2010.

Tabela 37: Número Docentes por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 2001 a 2010

	2001	2003	2005	2006	2010
Creche	63.677	80.177	86.332	94.038	141.546
Pré-escola	292.858	317.024	309.344	309.881	257.790
Classe de Alfabetização	57.408	51.035	-	-	-
Ensino Fundamental	1.847.986	1.901.620	1.634.562	1.665.341	1.383.966
Ensino Médio	457.106	499.868	508.423	519.935	477.273
Educação Especial	42.641	46.819	51.009	54.625	30.569
Educação de Jovens e Adultos	**152.302**	**213.568**	**247.983**	**265.053**	**261.737**
Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.					

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Adaptado de INEP (2013).

Tabela 38: Número de Matrículas por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 2001 a 2010

	2001	2003	2005	2007	2010
Creche	1.196.793	1.338.280	1.414.343	1.579.581	2.064.653
Pré-escola	5.477.445	5.831.384	5.790.670	4.930.287	4.692.045
Classe de Alfabetização	823.094	728.938	-	-	
Ensino Fundamental	41.732.072	40.615.797	33.534.561	32.122.273	31.005.341
Ensino Médio	8.526.035	9.240.437	9.031.302	8.369.369	8.357.675
Educação Especial	323.399	358.898	378.074	348.470	484.332
Educação de Jovens e Adultos	**3.777.989**	**4.403.436**	**5.615.409**	**4.985.338**	**4.287.234**

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Adaptado de INEP (2013).

Tabela 39: Número de Concluintes por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 2001 a 2010

	2001	2003	2005	2007	2010
Creche	-	-	-	-	-
Pré-escola	-	-	-	-	-
Classe de Alfabetização	-	-	-	-	-
Ensino Fundamental	2.801.171	2.973.744	2.676.563	2.314.398	2.475.005
Ensino Médio	1.857.520	1.918.985	1.912.958	1.749.731	1.793.167
Educação Especial	-	-	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos	**1.047.103**	**1.210.911**	**1.245.967**	**868.761**	**361.715**

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Adaptado de INEP (2013).

A tabela 40 estabelece a porcentagem da população que concluiu o Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA no período de 2001 a 2010.

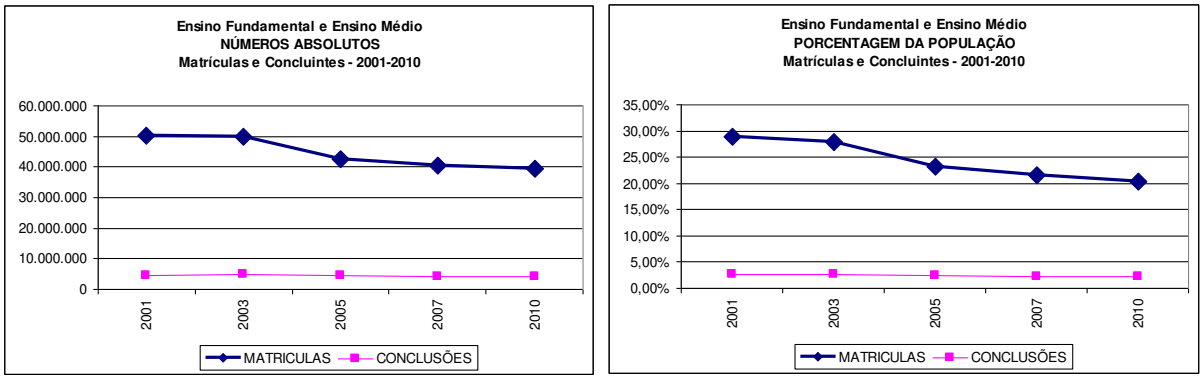
Tabela 40: Porcentagem da População de Concluintes por Nível/Modalidade de Ensino – Brasil – 2001 a 2010

		2001	2003	2005	2007	2010
Ensino Fundamental	Concluintes	2.801.171	2.973.744	2.676.563	2.314.398	2.475.005
	População	173.808.010	178.741.412	183.383.216	187.641.714	193.252.604
	%	1,61%	1,66%	1,46%	1,23%	1,28%
		2001	**2003**	**2005**	**2007**	**2010**
Ensino Médio	Concluintes	1.857.520	1.918.985	1.912.958	1.749.731	1.793.167
	População	173.808.010	178.741.412	183.383.216	187.641.714	193.252.604
	%	1,07%	1,07%	1,04%	0,93%	0,93%
		2001	**2003**	**2005**	**2007**	**2010**
Educação de Jovens e Adultos	Concluintes	**1.047.103**	**1.210.911**	**1.245.967**	**868.761**	**361.715**
	População	173.808.010	178.741.412	183.383.216	187.641.714	193.252.604
	%	**0,60%**	**0,68%**	**0,68%**	**0,46%**	**0,19%**

Fonte: MEC/INEP/IBGE. Adaptado de INEP (2013).

A figura 11 faz a comparação entre números absolutos e porcentagem de população do período de 2001 até 2010 para as matrículas e conclusões do Ensino Fundamental, Ensino Médio. Percebe-se uma tendência de queda até 2005 e posterior estabilização.

Figura 11: Comparativo Números Absolutos X Porcentagem da População – Matrículas e Aprovações do Ensino Fundamental e Ensino Médio de 2001 a 2010



Fonte: MEC/INEP/IBGE. Adaptado de INEP (2013).

As tabelas 41 e 42 fazem um detalhamento dos números de matrículas e concluintes da EJA no período de 2001 a 2010. Pode-se perceber uma tendência de crescimento até 2005 e depois segue uma tendência de queda ou de estabilização.

Tabela 41: Matrícula Inicial nos Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo, por Nível de Ensino/Curso – Brasil – 2001 a 2010

	2001	2003	2005	2007	2010
Alfabetização	153.725	106.806	-	-	-
Ensino Fundamental	2.636.888	3.315.887	3.395.550	2.853.505	2.860.230
1ª a 4ª série	*1.151.429*	*1.551.018*	*1.488.574*	*1.142.703*	*915.470*
5ª a 8ª série	*1.485.459*	*1.764.869*	*1.906.976*	*1.710.802*	*1.711.157*
Ensino Médio	987.376	980.743	1.223.859	1.278.690	1.427.004

Fonte: MEC/INEP. Adaptado de INEP (2013).

Tabela 42: Número de Concluintes nos Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo, nos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil – 2001 a 2010

	2001	2003	2005	2007	2010
Fundamental 4ª série	229.887	311.723	308.207	471.482	391.828
Fundamental 8ª série	436.452	481.521	507.473	237.380	477.937
Ensino Médio	380.764	417.667	430.287	159.899	361.715

Fonte: MEC/INEP. Adaptado de INEP (2013).

A tabela 43 estabelece a porcentagem da população que concluiu os cursos presenciais de EJA e detalha a divisão entre Ensino Fundamental e Médio no período de 2001 a 2010.

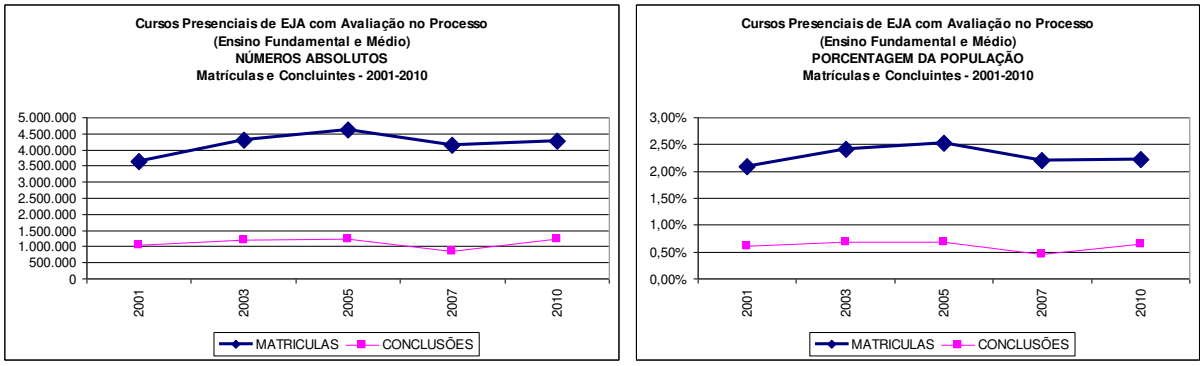
Tabela 43: Porcentagem da População de Concluintes de Cursos Presenciais de EJA, com Avaliação no Processo, nos Ensinos Fundamental e Médio – Brasil – 2001 a 2010

		2001	2003	2005	2007	2010
Ensino Fundamental	Concluintes	666.339	793.244	815.680	708.862	869.765
	População	173.808.010	178.741.412	183.383.216	187.641.714	193.252.604
	%	0,38%	0,44%	0,44%	0,38%	0,45%
		2001	**2003**	**2005**	**2007**	**2010**
Ensino Médio	Concluintes	380.764	417.667	430.287	159.899	361.715
	População	173.808.010	178.741.412	183.383.216	187.641.714	193.252.604
	%	0,22%	0,23%	0,23%	0,09%	0,19%

Fonte: MEC/INEP/IBGE. Adaptado de INEP (2013).

A figura 12 faz a comparação entre números absolutos e porcentagem de população do período de 2001 até 2010 para as matrículas e conclusões dos Cursos Presenciais de EJA, com avaliação no processo e compreendendo os ensinos fundamental e médio. Pode-se perceber a tendência de queda após o ano de 2005 e uma retomada de crescimento no ano de 2010.

Figura 12: Comparativo Números Absolutos X Porcentagem da População – Matrículas e Aprovações dos Cursos Presenciais de EJA (Ensino Fundamental e Médio), com Avaliação no Processo de 2001 a 2010



Fonte: MEC/INEP/IBGE. Adaptado de INEP (2013).

Durante a história do Brasil observou-se que é recorrente o anseio de capacitar uma massa de jovens e adultos analfabetos para colocar o país entre as nações desenvolvidas. Mas, no decorrer do tempo, jovens e adultos continuaram a abandonar a escola pela repetência, por necessidade de trabalhar e por não conseguir resultados satisfatórios em seu processo de aprendizagem.

Em 2003 o Governo Federal começou a propor programas e incentivos para adultos analfabetos aprenderem a ler e escrever. Foi estabelecida uma política nacional de Educação Profissional na qual procurou-se destacar a importância do atendimento dos jovens e adultos ter suas especificidades atendidas através de uma educação diferenciada.

A EJA teve um tratamento que descaracterizou sua história e especificidades. O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 estabeleceu diretrizes que contemplaram a realidade da modalidade EJA e a necessidade de debates e proposições coerentes com a perspectiva de perceber a EJA como um direito. Mas este Parecer também indicou o distanciamento entre as ações governamentais e o debate sobre as expectativas da EJA nas conferências e fóruns de discussão. O Parecer ressaltou a importância do combate ao analfabetismo e analfabetismo funcional, propôs a restauração do direito negado a jovens e adultos e uma escola de qualidade que atendesse as características desse público.

Entre os alertas do Parecer CEB/CNE nº 11/2000, destacava-se que parte das ações políticas de alfabetização deveriam incluir o jovem de 15 anos que não concluiu o ensino fundamental e estivesse distante da conclusão da educação básica. Isto acabou por incluir jovens em salas de adultos. Destacou-se também que a qualificação profissional dependeria

essencialmente de uma educação geral e depois de uma educação específica para uma determinada área ocupacional.

Do ponto de vista legal, as diretrizes do Governo Federal e as iniciativas dos Estados e Municípios deram respaldo para as políticas públicas da EJA. Ainda assim, as iniciativas práticas dos Estados e Municípios ficaram aquém do necessário para a realidade da EJA. Pode-se afirmar que as questões relativas à EJA tornaram-se cada vez mais complexas com o passar do tempo. Para se ter uma dimensão das intenções do Governo Federal, a partir de 2003 até 2010, o quadro 33 sintetiza as propostas apresentadas, ano a ano, ao Congresso Nacional.

QUADRO 33: AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL PARA EDUCAÇÃO – 2003 A 2010

2003	Principais iniciativas para 2003: Educação Básica: "Os desafios para o Governo Federal na Educação Básica – que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em suas diversas modalidades – são imensos e não se pode ter dúvidas quanto à sua prioridade. Um grande volume de recursos será necessário para que, gradativamente, nos próximos quatro anos, ocorra a necessária expansão das vagas em todas as etapas desse nível de ensino, da Pré-Escola ao Ensino Médio. O Governo Federal trabalha com a perspectiva de efetiva universalização da Educação Básica, o que demandará a formulação e a implementação de políticas integradas para os seus diversos níveis e modalidades, de modo a consolidar a concepção de Educação Básica presente na Lei de Diretrizes e Bases Nacional. "(p. 57) Combate ao analfabetismo: "... o Governo pretende ampliar sua atuação no campo da educação de jovens e adultos, que, impedidos pelas mais diversas razões de freqüentarem a escola na idade adequada, precisam completar sua formação educacional básica, à qual têm pleno direito. Por suas especificidades, essa educação é diferenciada e requer material didático próprio e professores especialmente preparados..." (p. 60) Educação Profissional: "A exemplo do que se propõe para o ensino médio, objetiva-se estabelecer uma política nacional de Educação profissional apoiada em três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional propriamente dita e a Geração de Emprego e Renda. Assim, ela abrangerá não somente os jovens, mas, também, aquelas pessoas com mais idade que não tiveram acesso a essa modalidade de ensino ou que não puderam concluí-la na idade apropriada. O trabalho será articulado, principalmente, com o Ministério do Trabalho e emprego e contará com a participação de vários atores sociais, como entidades do Sistema S e centrais sindicais de trabalhadores, entre outros." (p. 61) Prioridade institucional - criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA: "Quanto aos aspectos normativos, institucionais/legais de grande impacto, a marcar a administração do setor em 2003, destaca-se a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, que será responsável pela prioridade deste Ministério, que é a eliminação do analfabetismo. O tratamento prioritário às questões sociais de maior relevância, que priorize a inclusão social, requer que SEEA assuma o comando da operação de resgate da cidadania, pela luta contra o analfabetismo. Suas ações

	consistem em integrar todos os programas e projetos do Governo e da iniciativa privada para deflagrar – em todo o território nacional – uma mobilização ampla e irrestrita no cumprimento de um dos principais objetivos do Governo que se inicia." (p.63) BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2003** – Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2003.
2004	Educação Alfabetização: "O Governo Federal tem atuado na educação de jovens e adultos, utilizando-se de metodologias voltadas para o meio rural. Além do Ensino fundamental de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) conta com cursos de nível médio, técnicos profissionalizantes e de nível superior...." (p. 127) Inclusão Educacional: "O Ministério da Educação lançou, no dia 03 de dezembro de 2003, o Programa Escola de Todos, com o objetivo de promover a inclusão educacional de 1.495.643 crianças e adolescentes brasileiros de sete a 14 anos que, de acordo com dados do Censo 2000 (IBGE), se encontram fora da escola. O MEC quer conhecer cada criança e cada adolescente que hoje está ausente das salas de aula. Isso ocorrerá com a participação efetiva de todas as prefeituras do País, mediante assinatura de adesão ao programa, que prevê três etapas de implementação: I) Mapa da exclusão educacional no Brasil: apresentando o diagnóstico quantitativo da exclusão em todos os municípios brasileiros; II) Cadastramento das crianças e adolescentes que se encontram fora da escola; III) Ações de inclusão educacional: os municípios implantarão procedimentos de inclusão educacional adequados à realidade local, como melhoria da qualidade do ensino; implementação de ações educativas complementares; combate ao trabalho infantil, às desigualdades e vulnerabilidades sociais, ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação das ações de inclusão educacional. Inicialmente, entretanto, será verificado se as famílias das crianças e adolescentes estão cadastradas no programa Bolsa Família. (p. 131 – 132). Assistência Social Brasil Jovem: "O governo está empenhado em dar continuidade à atenção e proteção ao jovem em situação de vulnerabilidade social por meio de um maior comprometimento nas ações de caráter socioassistencial e cultural. O programa demonstra a preocupação do governo brasileiro com a problemática que afeta os jovens mais pobres e vulneráveis..." (p.147) Programa Sentinela: "O programa destina-se a desenvolver ações de atendimento às crianças, aos adolescentes e famílias vitimadas pela violência, com ênfase nas situações de abuso e exploração sexual comercial; está sendo objeto de uma reavaliação de impacto, objetivando redesenho, buscando a centralidade na família, a repactuação e a explicitação da responsabilidade das três esferas de poder no seu financiamento...." (p.147) Programa para a Juventude: • "Ampliação da faixa etária, passando a beneficiar jovens entre 14 e 24 anos; • Ampliação do atendimento de jovens na faixa etária de 14 a 18 anos no sistema de Aprendizado Profissional, em parcerias com o Sistema S (SESI, SENAC, etc.) e com o Ministério do Trabalho e

	Emprego; • Inclusão dos jovens atendidos por programas da assistência social no programa Primeiro Emprego, do MTE." (p.151) Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente: "Foram estabelecidos no plano os seguintes compromissos: promover vidas saudáveis; prover educação de qualidade; proteger contra abuso, exploração e violência; e combater o HIV/AIDS. Para garantir o cumprimento desses compromissos, foram identificados 16 desafios prioritários para enfrentamento no período de 2004 a 2007, por meio de um conjunto de mais 200 ações desenvolvidas por diversos ministérios. A responsabilidade pela implementação do plano será de um Comitê Gestor Interministerial criado por Decreto Presidencial de 1º de dezembro de 2003, coordenado pela SEDH." (p. 161) BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2004** – Abertura da 2º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2004.
2005	Sentinela Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Sentinela): "Os Serviços de Proteção Socioassistencial às Crianças e aos Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual, ação que integra o nível de Proteção Social Especial de Média Complexidade do SUAS, é realizado em Centros Referência Especializados, destinando-se ao desenvolvimento de ações de caráter multiprofissional, psicossocial e jurídico junto às crianças, aos adolescentes e suas famílias vitimadas pela violência, com ênfase nas situações de abuso e exploração sexual comercial. (...) Esse Programa está em processo de reavaliação, buscando-se a repactuação e a explicitação da responsabilidade das três esferas de Governo no seu co-financiamento." (p.150) Agente Jovem Programa de Proteção Social à Infância, Adolescência e Juventude (Agente Jovem): "A ação de capacitação e concessão de bolsa para jovens de 15 a 17 anos, como agente de desenvolvimento social e humano – 'Agente Jovem' – inserida na Proteção Social Básica, visa ao desenvolvimento pessoal, social e comunitário. Proporciona capacitação teórica e prática, por meio de atividades que não configuram trabalho, mas que possibilitam a permanência do jovem no sistema de ensino, preparando-o para futuras inserções no mercado. O valor da bolsa mensal equivale a R$65,00 por jovem inserido no atendimento, (...) Para o ano de 2005 (...). Prevê-se também a construção de nova Matriz de Gestão, Monitoramento e Avaliação para o desenvolvimento das ações em co-responsabilidade com as demais esferas de Governo." (p.150) FUNDEB: (Proposta) "Para superar a crise de financiamento por que passa a educação básica, o Governo Federal iniciou, em 2004, um intenso processo de debate com os Estados, Municípios e sociedade civil que culminou na proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo fundo substituirá o atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que destina recursos somente ao ensino fundamental, criando gargalos nas outras etapas da educação básica...." (p.155) Educação Profissional: "O Governo está implantando uma política de educação profissional em consonância com a demanda produtiva do País. A meta é ampliar o número de alunos matriculados no ensino técnico. Também foram unificados os currículos do ensino médio e profissional. Assim, milhares de jovens poderão concluir o

	ensino básico com uma profissão. Outra iniciativa é o Programa Escola de Fábrica, que abrirá 500 escolas em empresas e oferecerá formação profissional a jovens de baixa renda, de 15 a 21 anos, a partir de 2005." (p.155) Alfabetização e educação de jovens e adultos: "O Brasil tem cerca de 33 milhões de analfabetos funcionais – pessoas a partir dos 15 anos com menos de quatro anos de escolarização. O enfrentamento dessa dívida social é inerente à construção de uma nação com inclusão e justiça. Com esse objetivo, a alfabetização foi integrada á educação de jovens e adultos para garantir a continuidade do aprendizado. Essa política é realizada por meio de dois programas complementares: Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos." (p.156) Educação de Jovens e Adultos (EJA): "A alfabetização foi integrada à educação de jovens e adultos com o propósito de garantir a continuidade dos estudos. O Ministério da Educação repassa recursos aos sistemas públicos estaduais e municipais de ensino fundamental para a capacitação de professores, produção de materiais didáticos, implantação de escolas e salas de aula voltadas para a educação de jovens e adultos. (...) Por meio do programa, além da ampliação de vagas, os Estados e Municípios oferecem formação continuada para professores da educação de jovens e adultos, visando à melhoria da qualidade de ensino." (p.156 – 157) Direitos Humanos: "A realização da IX Conferência Nacional dos Direitos Humanos, no período de 29 de junho a 2 de julho de 2004, foi uma etapa importante desse processo, na qual foi discutida a criação do Sistema Nacional de proteção dos Direitos Humanos (SNDH) e as estratégias para sua implementação...." (p.191) BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2005** – Abertura da 3º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2005.
2006	Juventude A institucionalização do setor – criação da Secretaria Nacional de Juventude "A criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, em fevereiro de 2005, colocou definitivamente a pauta da juventude brasileira na condição de política pública estratégica para o País e definiu um marco institucional para a integração das ações do Governo Federal voltadas a esse público, em consonância com os desafios estabelecidos pela Política Nacional de Juventude. (p. 94 – 95) A Secretaria Nacional de Juventude é instrumento importante para a incorporação da temática juvenil também no âmbito dos Municípios e dos Estados, de forma a impulsionar e contribuir para a criação de organismos de juventude em todo o País. A Secretaria também dialoga intensamente com o Congresso Nacional, participando de fóruns, audiências públicas e, especialmente, do debate sobre o Plano Nacional De Juventude. Criou-se o primeiro Conselho totalmente dedicado à temática da Juventude. O Conselho Nacional de Juventude realizou reuniões plenárias, nas quais foram debatidos temas de extrema relevância para a juventude brasileira, tais como a Campanha do Desarmamento, o Plano Nacional da Juventude, o orçamento de programas voltados à juventude e a regulamentação da contratação de aprendizes. A regulamentação da contratação de aprendizes foi efetivada pelo Governo Federal por meio do Decreto n.º 5.598, de 1º de dezembro de 2005. No âmbito internacional, o Brasil vem ganhando destaque nessa temática, seja pela dimensão demográfica do País, seja pela qualidade e velocidade com que inúmeros programas e ações foram implantadas nos últimos três anos. Por esse trabalho, o Brasil foi anfitrião do Encontro Latino-Americano e Caribenho de

	Lideranças Juvenis (PANLAC), realizado em parceria com as agências das Nações Unidas, quando as diferentes organizações juvenis de 27 países da região puderam debater e contribuir para a implementação das Metas de Desenvolvimento do Milênio. Em 2006, a Secretaria desenvolverá um sistema de informações sobre políticas de juventudes no Brasil, por meio de um portal na Internet e do fomento e pesquisas sobre os temas juvenis. (p. 95) PROJOVEM: "O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) foi lançado em fevereiro de 2005 e suas atividades em julho de 2005, (...) O ProJovem é uma iniciativa inovadora, que conjuga elevação da escolaridade, qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias. Os jovens que cumprirem 75% da freqüência e das atividades programadas para o curso recebem mensalmente um incentivo no valor de R$100,00, durante 12 meses do Programa. O ProJovem oferece a oportunidade de conclusão do ensino fundamental e profissionalização para jovens de 18 a 24 anos, que vivem nas capitais e no Distrito Federal, que não concluíram o Ensino Fundamental e não têm carteira assinada. ..." (p. 95) Agente Jovem: Serviço de Proteção Sócio- Assistencial da Juventude, por meio do Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano – "... Essas atividades asseguram a participação ativa e efetiva do jovem em sua comunidade, propiciando condições para inserção, reinserção e permanência no sistema de ensino, integração à família e favorecendo o protagonismo dos jovens enquanto agentes de transformação e desenvolvimento da comunidade...." (p. 96) Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE): Continuidade da implementação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), na qual foi empreendido um esforço sistemático para melhorar a situação dos jovens no mercado de trabalho. Após sua reestruturação, em 2005, o PNPE passou a centrar suas ações nos eixos de qualificação sócio-profissional, inclusão social e inserção no mundo do trabalho... "(p. 96) Prova Brasil: "Em 2005, pela primeira vez, foram avaliadas todas as escolas públicas urbanas de 4º e 8º séries do País, pela Prova Brasil, instrumento de avaliação criado para diagnosticar a qualidade da educação básica...." (p. 98) Indicadores e Avaliações: A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi fundamental para nortear as mudanças nas políticas educacionais e para possibilitar o monitoramento das redes de ensino. O Ideb é um indicador objetivo e, a partir de suas projeções, é possível fazer a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão do citado plano de metas Compromisso Todos pela Educação. O índice é comparável nacionalmente e expressa, em valores, os resultados mais importantes da educação: aprendizagem (obtidos pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e da Prova Brasil) e fluxo (obtidos no Censo Escolar), equilibrando as duas dimensões. Para o tratamento e disseminação mais qualificados das informações e estatísticas pertinentes ao ensino, foi criado o Índice de Vulnerabilidade Educacional dos Municípios. Esse indicador considera a dimensão territorial, o número de vagas nas escolas, a estrutura disponível nas instituições de ensino e a vulnerabilidade social, com atendimento prioritário das cidades com assentamentos agrários. Outro indicador, o de Caracterização da Escola, tem base nos dados do Censo Escolar e complementa os estudos sobre a qualidade da oferta educacional (p.120-121). O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) permite ao estudante avaliar o seu nível de aprendizado e o orienta nas decisões futuras, tanto em relação à continuidade dos estudos, quanto às opções ligadas ao

	mercado de trabalho. Em 2007, participaram do exame mais de 2,7 milhões de alunos. O desempenho na prova é um dos pré-requisitos para a obtenção das bolsas de estudos do ProUni, sendo utilizado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso a cursos profissionalizantes pós-ensino médio e à educação superior. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em processo de conclusão do ensino fundamental e médio. A avaliação foi realizada, em dezembro de 2007, para mais de 300 mil inscritos no Brasil. Prevê-se que esse número aumente na avaliação de 2008 (p.121-122). BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2006** – Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2006.
2007	Juventude Instalação e Consolidação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve): "O Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) é um espaço de diálogo entre a sociedade civil, o Governo e a juventude brasileira. É órgão consultivo que tem por objetivo de assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; promover estudos e pesquisas acerca da realidade socioeconômica juvenil; assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Federal seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das qualidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã." (p. 100) "O Conselho implementou três Câmaras Temáticas, com o objetivo de dar qualidade e agilidade às duas ações. O trabalho dessas Câmaras resultou no livro "Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas", lançado durante seminário nacional realizado em novembro de 2006." (p. 101) Âmbito Internacional: "A experiência brasileira nos últimos anos, na temática juvenil, impõe novos desafios, também, no âmbito internacional. É importante que o País seja um dos impulsionadores desta agenda no MERCOSUL e na Comunidade Latino-Americana de Nações e apóie e participe com mais vigor junto aos organismos multilaterais de cooperação, em especial, a Organização Ibero-americana de Juventude (OIJ)." (p. 101) Consolidação da Secretaria Nacional de Juventude: "O Brasil foi anfitrião, em 2006, do Encontro Latino-Americano e Caribenho de Lideranças Juvenis (Panlac), realizado em parceria com as agências das Nações Unidas, quando as diferentes organizações juvenis de 27 países da região puderam debater e contribuir para a implementação das Metas de Desenvolvimento do Milênio. Esse esforço foi ressaltado pelas Nações Unidas no documento *Word Youth Report* 2005, apresentado durante a 60º Assembléia Geral da ONU, em que foi feito o balanço dos 10 anos da implementação do Plano Mundial de Ação para a Juventude." (p. 101) "O Governo, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e do Ministério da Educação, está formando uma rede social para o engajamento no Programa Brasil Alfabetizado, a fim de reduzir o analfabetismo entre os jovens, um dos desafios da Política Nacional de Juventude." (p. 101 – 102) "Em 2007, o Governo irá intensificar o processo de articulação dos programas destinados aos jovens, otimizando esforços e ampliando as ações desenvolvidas nos últimos anos. Essa articulação será feita, também, com o Congresso Nacional, para a aprovação do Plano Nacional da Juventude. Dois elementos são fundamentais: a) proporcionar aos gestores Municipais e Estaduais de Juventude um amplo conhecimento da realidade juvenil por meio de iniciativas que possibilitem uma maior integração dos programas existentes, a fim de potencializá-los e garantir uma melhor qualidade na sua execução." (p. 102) ProJovem Agente Jovem

	Educação "A educação é um direito de todos e elemento fundamental na constituição de uma sociedade mais justa visto que é essencial para criar condições para o exercício da cidadania. O Governo entende o papel estratégico do ensino na transformação social do País e na implementação de um modelo econômico mais justo e solidário. Por isso, adota políticas públicas voltadas a uma visão sistêmica, que privilegia todos os níveis e modalidades, e não apenas o ensino fundamental. Várias são as ações do Governo nessa direção." (p.103) Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos Proeja: "O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**,** direcionado a trabalhadores com mais de 18 anos que não concluíram os ensinos fundamental ou médio.... (p. 109) Escola de Fábrica: "O Escola de Fábrica é outra ação do Governo que tem como meta gerar inclusão social por meio da formação profissional. O programa de formação inicial é direcionado a jovens entre 16 e 24 anos matriculados na rede pública de ensino. Os alunos estudam dentro da própria empresa parceira no programa, recebendo auxílio financeiro, material didático, lanche, transporte e uniforme...." (p. 109) BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2007** – Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 53º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2007.
2008	Juventude Política Nacional de Juventude: "O Governo inovou na concepção de política e passou a considerar os jovens como sujeitos de direitos e a juventude como Política de Estado. Esse novo olhar tem garantido a milhares de jovens oportunidades de acesso à educação, ao mundo do trabalho e a cidadania. A consolidação da Secretaria Nacional de juventude e do Conselho Nacional de Juventude, criados em 2005 e vinculados à Secretaria-Geral da Presidência da República, foi fundamental para inserir o tema da juventude como questão estratégica para o País." (p. 106) • Setembro de 2007 – 1º Conferência Nacional de Política Públicas de Juventude – "A iniciativa vai constituir um fórum nacional para debater os desafios das juventudes, discutir diretrizes e metas que possam potencializar as iniciativas públicas direcionadas à população brasileira entre 15 e 29 anos e afirmar os direitos do segmento juvenil. As Conferências municipais e estaduais já estão ocorrendo e a etapa nacional esta prevista para ocorrer entre 27 e 30 de abril de 2008, em Brasília..." (p.107) ProJovem: "... Em 2005, foi lançado o ProJovem, programa que oferece a oportunidade de conclusão do ensino fundamental e qualificação profissional no nível de formação inicial para jovens de 18 a 24 anos. Para participar, o jovem deveria ter terminado a quarta série, não ter concluído a oitava série do ensino fundamental e não ter emprego com carteira assinada. O ProJovem vem sendo executado em parceria com prefeituras municipais de todas as capitais brasileiras e 29 cidades de regiões metropolitanas, assegurando uma ação ainda mais ampla para beneficiar os jovens que vivem em situação de exclusão. (...) Os resultados obtidos indicaram novas possibilidades de avanço e articulação de juventudes nas diversas áreas de Governo e culminou com o lançamento, em setembro de 2007, do Programa Unificado de Juventude – o ProJovem – que terá início em 2008. Foram unificados seis programas já existentes voltados para a juventude. Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Consórcio de Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Esse novo programa vai permitir que esses jovens

	sejam reintegrados ao processo educacional, recebam qualificação profissional e tenham acesso a ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. ...” (p.107) “Uma importante inovação desse Programa é a ampliação da faixa etária dos beneficiários das principais ações voltadas para a Juventude, a qual anteriormente era apenas de 15 a 24 anos. Esta ampliação introduz no Brasil um padrão internacional de conceituação de Juventude, no qual são definidos três grandes grupos: os adolescentes-jovens (15 a 17 anos), os jovens (18 a 24 anos) e os jovens-adultos (25 a 29 anos). Opta-se, dessa forma, por atender um extrato maior da sociedade, buscando propiciar oportunidades para um contingente cada vez maior de cidadãos. Ao ampliar e integrar os programas, o Governo constrói uma trajetória de continuidade que permite ao jovem excluído do processo educacional convencional ter acesso a ações de alfabetização por meio do Brasil Alfabetizad**o**, participar do ProJovem para a conclusão do ensino fundamental e aperfeiçoamento de habilidades básicas, até chegar às escolas técnicas, ao ensino superior (ProUni) ou em condições mais competitivas, ao mercado de trabalho.” (p. 108) Educação: “As políticas e ações no campo da educação vêm sendo implementadas ao longo dos últimos anos, tendo como pressuposto que o acesso à educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos. Pela educação passam a cidadania, a geração de empregos, a inclusão social, o desenvolvimento sustentado, a produção de conhecimento e a soberania da Nação. Cumpre, portanto, à educação um papel estratégico na transformação social do País e na implementação de um modelo econômico, justo e solidário.” (p. 108) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): “O referencial de execução das políticas educacionais a serem implementados, a partir de 2008, é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Governo, em 2007, mediante a articulação de um conjunto de programas, projetos e ações que envolvem os três níveis de ensino e suas diversas modalidades. O objetivo do PDE é responder ao desafio de reduzir desigualdades sociais e regionais na educação por meio de uma estratégia de ação que contemple as dimensões educacional e territorial, tendo como conceito básico para implementação a idéia de arranjo educativo. Constituem as bases do PDE os seguintes pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização e mobilização social.” (p.108) BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.. **Mensagem ao Congresso Nacional 2008** – Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 54º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2008.
2009	Juventude “No eixo Juventude, as ações estão articuladas no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Trata-se de um programa do Governo que visa criar oportunidades para a juventude, entre 15 e 29 anos, que vive em situação de vulnerabilidade social: fora da escola, sem qualificação profissional, sem horizontes....” (p. 112) “O ProJovem leva em consideração as diferentes características geográficas, etárias e sociais, além das necessidades dos diversos grupos que compõem a juventude e, por isso, está subdividido em quatro modalidades. O Público-alvo do ProJovem Urbano são jovens entre 18 e 29 anos, moradores de regiões urbanas, que, embora estejam fora da escola e não tenham concluído o ensino fundamental, saibam ler e escrever. O ProJovem Trabalhador é destinado aos jovens entre 18 e 29 anos, desempregados, matriculados no ensino médio, fundamental ou em cursos de educação de jovens e que pertencem a famílias com renda per-capita de até 1 salário mínimo. O ProJovem Adolescente é voltado para os brasileiros de 15 a 17 anos que vivem em situação de vulnerabilidade social, independentemente da renda familiar, ou que sejam pertencentes a famílias beneficiárias do Bolsa Família. Já o ProJovem Campo é voltado especificamente para jovens agricultores entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que estejam fora da escola e não tenham concluído o ensino fundamental....” (p. 112) Pronasci: O Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) conta com 94 iniciativas nas áreas de

	prevenção, controle e repressão qualificada à criminalidade, que reúne a União, os Estados, os Municípios e a comunidade, por meio da celebração de convênios, contratos e consórcios. A articulação entre a sociedade civil e as diferentes forças de segurança – como os bombeiros, as polícias e a guardas municipais – é realizada por meio de ações organizadas pelos Gabinetes de Gestão Integrada Municipal (GGIM), com o auxílio de equipes multidisciplinares na identificação dos projetos a serem implementados nos Municípios. As ações de caráter estrutural vêm para modernizar as polícias e o sistema prisional, por meio da valorização dos profissionais dessas áreas e do enfrentamento à corrupção policial e ao crime organizado. Os programas locais, por sua vez, têm como público-alvo os jovens entre 15 e 24 anos que se encontram à beira da criminalidade ou em conflito com a lei. A reinserção dos jovens é feita por intermédio de um processo formativo em que os programas sociais auxiliam na recuperação da cidadania. O Pronasci já foi implementado em 20 Estados e 90 Municípios, em apenas 15 meses, atuando, neste primeiro momento, nas seguintes regiões metropolitanas, onde estão concentrados elevados índices de criminalidade: Belém, Belo Horizonte, entorno de Brasília, Curitiba, Fortaleza, Maceió, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Vitória. Na área da Educação, o Pronasci tem como prioridades para 2009 a efetivação do Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos (Proeja) e cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que serão intensificados junto aos jovens das comunidades identificadas como público-alvo do Programa. Outra prioridade é a reintegração de jovens presos ao mercado de trabalho e investirá na ampliação do projeto Economia Solidária, que visa desenvolver novas alternativas de geração de trabalho e renda e fortalecer a inclusão social. Serão implantados, neste exercício, bancos comunitários que não visam lucro e são voltados ao desenvolvimento local integrado, por intermédio de financiamento a pequenos grupos produtivos aliado a contrapartidas de cunho social. Os presídios abrigarão incubadoras tecnológicas, que deverão capacitar profissionalmente os apenados e auxiliarão na organização coletiva desses jovens (p.119-121) ProJovem Integrado: "O ProJovem integrado unificou seis programas governamentais – Agente Jovem, ProJovem, Saberes da Terra, Consórcio de Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica – em um único programa, que ampliou a faixa etária de 18 a 24 anos para 15 a 29 anos. O Programa tem gestão compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República e os Ministérios da Educação, do Trabalho e emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com a participação das prefeituras municipais, governos de Estados e do Distrito Federal." (p. 122) "O ProJovem Urbano conta um projeto pedagógico integrado que articula a conclusão do ensino fundamental com a qualificação profissional inicial para os jovens de 18 a 29 anos, inclusão digital e experiências de participação cidadã...." (p. 122) "O ProJovem Trabalhador tem como objetivo a qualificação e inserção do jovem, em situação de desemprego e que seja membro de família com renda mensal per capita de até um salário mínimo, no mercado de trabalho. Em 2008, foram finalizados os procedimentos para a assinatura dos termos de adesão com 11 Estados e com o Distrito Federal." (p. 122) Educação e Qualidade Educação: "A partir do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o Governo colocou à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, e respeitando os pilares que o sustentam – territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização e participação social – foram desenvolvidas políticas públicas de educação que alcançam todos os seus níveis e modalidades, buscando maior qualidade da Educação. A promoção da qualidade da educação é um desafio que vem sendo enfrentado em seus diferentes aspectos. Educação de qualidade para todos e para cada um resume a orientação que o tema vem merecendo do Governo. Isso significa que as ações implementadas pelo Governo tanto atendem à melhoria dos padrões de qualidade em todos os níveis e modalidades quanto ao combate às desigualdades no acesso à educação. Desse modo, a Agenda Social incorporou o tema da educação em cada um de seus componentes, quer sejam os Territórios da Cidadania, o Brasil Quilombola, a agenda dos Povos Indígenas e na atenção a pessoas com

deficiências. A educação incorpora-se à Agenda como fator de fortalecimento das identidades desses diferentes grupos, ao mesmo tempo em que se articula como elemento de emancipação ao dar ênfase e foco na garantia da universalidade e de qualidade. ...” (p. 118)

Política Nacional de Juventude:

“Ao longo de 2008, a ação do Governo, norteada pelos objetivos de assegurar direitos e gerar oportunidades para os jovens, foi executada a partir de cinco dimensões: institucional, legal, internacional, participativa e inclusiva.” (p. 121)
“Na dimensão normativa, em 2008, foi sancionada a Lei n.º 11.692, que criou o ProJovem Integrado, e editado o Decreto n.º 6.629, que regulamentou esse programa. O ProJovem passou a atuar nas modalidades Adolescentes, Urbano, Campo e Trabalhador. Essas modalidades têm a finalidade de reintegrar os jovens ao processo educacional, com qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano....” (p. 121)
“Quanto à dimensão internacional, está sendo apreciado pelo Congresso Nacional o processo de adesão do Brasil à Organização Ibero-Americana de juventude (OIJ) – único organismo multilateral ligado à ONU que trata do tema juventude. As discussões no âmbito da Reunião Especializada de Juventude do MERCOSUL (REJ), ocorrida em dezembro último na cidade de Salvador, obedeceram aos esforços de integração sul-americana implementadas pelo Governo, em especial quanto ao estímulo para participação de representantes da sociedade civil.” (p. 121)
“Na dimensão participativa, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) coordenou a realização da 1º Conferência Nacional de Juventude....” (p. 121)

Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos:

“O atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Fundeb é um marco histórico e mostra o destaque que essa modalidade de ensino recebeu em 2008. A existência de financiamento garante perenidade às políticas, bem como o reconhecimento da importância da EJA dentro da Educação Básica.” (p. 130)
“Em 2008, tendo como norte à educação ao longo da vida foram efetivadas várias ações com vistas ao atendimento a todas as etapas da modalidade EJA. O Programa Brasil Alfabetizado manteve as estratégias de atuação com base nos parâmetros criados pelo PDE e nos resultados das iniciativas de avaliação e monitoramento....” (p.130)

Programa Brasil Profissionalizado:

O Programa Brasil Profissionalizado, que prevê investimentos de R$ 900 milhões, em quatro anos, tem por objetivo fomentar a oferta do ensino médio integrado à formação profissional, a partir da assistência financeira e técnico-pedagógica do Governo aos Estados e Municípios (sob a gestão destes últimos). A meta é alcançar 800.000 matrículas, até o ano de 2014, nos cursos de formação técnica (inclusive em Proeja – formação geral integrada à formação profissional para jovens e adultos) e contribuir também para que o Brasil efetive um novo modelo de ensino médio que combine a formação
geral, científica, tecnológica e cultural, não obrigatoriamente profissionalizante. No ano de 2008, foram investidos R$ 503 milhões no Programa. Destaque deve ser dado ao acordo com o Sistema S, efetivado em 2008, que, a partir da conversão de 66% dos recursos orçamentários do SENAI e do SENAC, garantirá o aumento da oferta gratuita de formação técnica de ensino médio e de formação inicial e continuada a jovens e adultos em cursos de no mínimo 160 horas. Já no ano de 2009, o SENAC destinará 20% dos recursos para cursos gratuitos e o SENAI 50%. O percentual aumentará a cada ano, até atingir o patamar pretendido. Em relação ao SESI e ao SESC, cada entidade irá aplicar um terço dos seus recursos em educação, também gradualmente (p.131).

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reúne, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e aprendizagem. Em 2008, foi

	divulgado o IDEB de 2007, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, desagregado por escola, Município, rede, Estado, região e País. Esse índice define o plano de metas da educação brasileira, visando ao alcance em 2022 de índice compatível aos dos países desenvolvidos (p.135-136). BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2009**, 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2009.
2010	Juventude: "O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Integrado (ProJovem Integrado) é o componente das políticas dirigidas à juventude que integra a Agenda Social...." (p. 150) Política Nacional de Juventude "A temática juventude, integrante da Agenda Social, tem ganhado importância na cena pública. (...) o Governo tem dado passos significativos na consolidação de políticas específicas para a juventude." (p.160) "Por ser uma temática complexa, que envolve variadas dimensões desse segmento da população, a política pública relacionada à juventude à articulada de forma transversal, buscando-se a integração entre áreas distintas e a participação social. Em 2009, além da ampliação da inclusão social e do atendimento a jovens, essas políticas ganharam importância no âmbito municipal, com a criação de órgãos específicos de juventude em diversas administrações locais, e tiveram destaque no Congresso Nacional, com o avanço na tramitação da Proposta de Emenda à Constituição n.º 42, de 2008, que estabelece um novo marco para o setor, dispondo sobre a proteção aos direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, e dos Projetos de Lei nºs 4.529 e 4.530, ambos de 2004, que também atualizam o referido marco, dispondo sobre o Estatuto da Juventude e o Plano Nacional de Juventude, respectivamente." (p. 160) "... Contudo, a marca da Política Nacional de Juventude tem sido a inclusão social e, nesse sentido, cabe destacar as ações dos programas específicos de juventude." (p.160). Educação e Qualidade Educação: "A educação é meio eficaz de combate às desigualdades e à violência, e de promoção do desenvolvimento. Em consonância com essa idéia, diversas iniciativas governamentais vêm sendo desenvolvidas com o intuito de elevar o padrão de qualidade, melhorando, conseqüentemente, o desempenho da educação brasileira. Nesse contexto, entre as medidas adotadas pelo Governo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constitui uma iniciativa relevante para o alcance desse ideal." (p. 161) "Com o plano, foram estabelecidos os princípios, diretrizes, prioridades e instrumentos para a construção de uma educação pública de qualidade. A educação passa a ser tratada de forma sistêmica, de modo que os diversos níveis e modalidades de ensino que a compõem estabeleçam sinergias e compartilhem esforços. A sociedade brasileira é colocada como coautora do processo de educação e, ao integrar as esferas de poder, instiga a todos a se engajaram no movimento pela educação. "(p. 161) Educação Básica Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos: "Dando continuidade às ações implementadas no âmbito do PDE e com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade aos jovens e adultos, em 2009, o Governo Federal pauto-se em 4 instrumentos de políticas públicas: financiamento, formação, material didático...." (p. 168) Indicadores e Avaliações: De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compete à União: coletar, analisar e disseminar informações sobre educação; assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição

	de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; e assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. Para cumprimento dessas competências, no campo dos indicadores e das avaliações educacionais, podem ser destacados os seguintes instrumentos: o IDEB, a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, é um indicador que afere a qualidade da educação e representa uma iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes: indicadores de fluxo escolar (aprovação e reprovação escolar) e médias de desempenho nas avaliações nacionais (SAEB e Prova Brasil). No final de 2009, foi realizada a 3ª edição da Prova Brasil, uma avaliação universal de alunos de 4ª e 8ª séries (5° e 9° ano) do ensino fundamental, nas escolas públicas urbanas e rurais com mais de 20 alunos. Estima-se a participação aproximada de 6 milhões de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 60 mil escolas públicas urbanas e rurais com mais de 20 alunos. Em 2010, será analisada a base de dados da aplicação a fim de divulgar os resultados da Prova Brasil 2009 e o seu impacto sobre o IDEB (p.173-174). ..... O Encceja visa avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso ao ensino regular na idade apropriada, tanto no ensino fundamental quanto no médio, no Brasil e no exterior. Com a nova perspectiva da educação brasileira, o Governo, ao tempo em que promoveu a reformulação do ENEM, alterando seus objetivos de forma a ser utilizado em processos seletivos de instituições de ensino superior e servir como critério de distribuição de bolsas do ProUni, também possibilita a obtenção de certificação no ensino médio – Encceja do nível médio. Em 2009, a aplicação no exterior do Encceja ocorreu nos dias 24 e 25 de outubro, no Japão e na Suíça, abrangendo cerca de 1,8 mil inscritos. A aplicação do Encceja 2009 no Brasil está prevista para o dia 21 de fevereiro de 2010 (p.174). BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2010**, 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2010.

Este programas procuram atender demandas das mais diversas realidades, visando a inclusão social, a assistência social, os direitos humanos e a educação de qualidade. Eles tem uma perspectiva de vislumbrar a ausência de educação como a grande responsável pelo atraso e pela pobreza. Existem programas para atingir as metas de extinção de analfabetismo para jovens e adultos que abandonaram a escola, para jovens com defasagem idade/série, para jovens e adultos que precisam de trabalho, para jovens em situação de risco social, entre outros. Alguns deles foram propostos somente para algumas regiões ou locais bem específicos do Brasil.

Em certos aspectos, os programas assemelham-se tanto que se torna difícil perceber as suas peculiaridades. Mas todos seguem uma agenda de Governo que vem priorizando os projetos políticos e seus respectivos programas na ideia de trabalho conjunto entre o Governo Federal, Estados, Municípios e com grande participação da iniciativa privada. Esses programas atendem ao princípio básico do processo de implementação política: partem do estudo de uma dada realidade, apresentam suas propostas com suas metas e objetivos e dividem os custos entre as

instâncias federal, estadual, municipal e o setor privado, captando com isso o recurso necessário para a implementação de suas políticas. No final são devidamente regulamentadas por leis específicas, decretos-leis e medidas provisórias.

Estes programas demonstram a preocupação com a qualidade da educação nacional e são baseados em uma grande ação conjunta entre a esfera governamental e a iniciativa privada. De maneira geral, funcionam como um grande mutirão pela educação, no qual se dividem os problemas e cada ator resolve à sua maneira de acordo com sua realidade. Para o público da modalidade da EJA garante-se a obtenção de um certificado fortemente marcado pelo discurso da necessidade de inúmeras qualificações como garantia de melhores condições de vida e de trabalho. Este público acaba por ficar relegado a programas que ofertam educação profissional em concomitância com a educação básica, gerando mais um desafio: boa parte do grupo que é atendido nestes programas possui uma fragilidade em seu processo de aprendizagem e já carregam o estigma do fracasso escolar. A concomitância acaba por também se tornar um problema, visto que não se consegue ofertar uma educação profissional aliada à educação básica de forma integral e para todos. O desempenho do aluno acaba por ficar comprometido pela sua dificuldade nos conteúdos referentes a educação básica e estes serem a base para a apreensão do curso profissionalizante.

Existe uma lacuna na integração entre os conteúdos da educação básica e da educação profissional. Em certos casos, cabe ao aluno assumir esse papel de elo, uma vez que a formação é feita em instituições diferentes, a equipe de professores da educação básica e a de educação profissional não têm um projeto comum e ainda podem nem conhecer o trabalho uma da outra. Na maioria das vezes, esses cursos produzem qualificações profissionais que tem pouco ou nenhum impacto no mercado de trabalho e que, na prática, são qualificações de baixo significado.

A atenção dada ao jovem na modalidade EJA é fortemente amparada pela Emenda Constitucional 59 de 2009 que alterou significativamente todo o cenário educacional ao estabelecer a permanência do jovem de até 17 anos na escola. A Emenda Constitucional 59/2009 amparou fortemente a atenção dada ao jovem na modalidade EJA e consolidou a preocupação com este grupo específico ao propor educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos. Esta EC atingiu parcela significativa da modalidade EJA, uma vez que o número de jovens de 15 anos ou mais que demandam escolarização no país é expressivo. Os programas atendem o jovem e o

adulto trabalhador através de propostas que aliam formação básica e formação profissional, mas não são voltados para adultos e/ou idosos que desejem somente o acesso à escola.

Embora a alfabetização seja entendida como parte da EJA, observa-se que ela é limitada ao discurso legal. Mantém-se uma recorrência do século XX: propõe-se a cada década uma nova campanha de alfabetização com roupagem moderna e diferente. Porém, a mesma situação: ações desfocadas do processo de escolarização. As ações implementadas nos anos 2000 mostraram-se pontuais e não conseguiram contemplar todas as características e diversidades da modalidade de EJA. Existe o direito a educação, mas este se dá apenas sob certas condições. O percurso do ponto de partida até a chegada é confuso, disperso e de total responsabilidade do aluno. A oferta de programas fica ao critério das parcerias entre as instâncias federais, estaduais e municipais, podendo ou não se efetivar. Alguns programas foram implementados por parcerias com diversos colaboradores, inclusive com a iniciativa privada, o que acabou por não privilegiar a sua oferta em escolas públicas

Os elos entre os inúmeros programas e sistemas locais podem não existir ou, quando existem, são frágeis. Ainda existem programas que concorrem entre si, disputando o mesmo perfil de aluno como público-alvo. O elo que deveria existir entre propostas de alfabetização de jovens e adultos e programas pós-alfabetização ou a continuidade da escolaridade não se concretiza. Essas propostas e programas não se complementam na prática. Não se conseguiu uma proposta de educação de jovens e adultos associada à educação profissional adequada às demandas. Os projetos acabaram por se dissolver dentro de sua própria dinâmica e, muitas vezes, não conseguiram estabelecer os elos que garantissem uma educação continuada. Não fica claro como se cumpre a meta de conclusão da educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA, apesar da meta da terminalidade do ensino fundamental estar presente nos programas.

A implementação de uma política pública para a EJA precisa mudar o cenário de ofertas pontuais e compensatórias e que não atacam as raízes do problema. O elo entre a modalidade EJA e a Educação Profissional deve ser baseado em uma proposta de formação integral e coerente com a formação do cidadão.

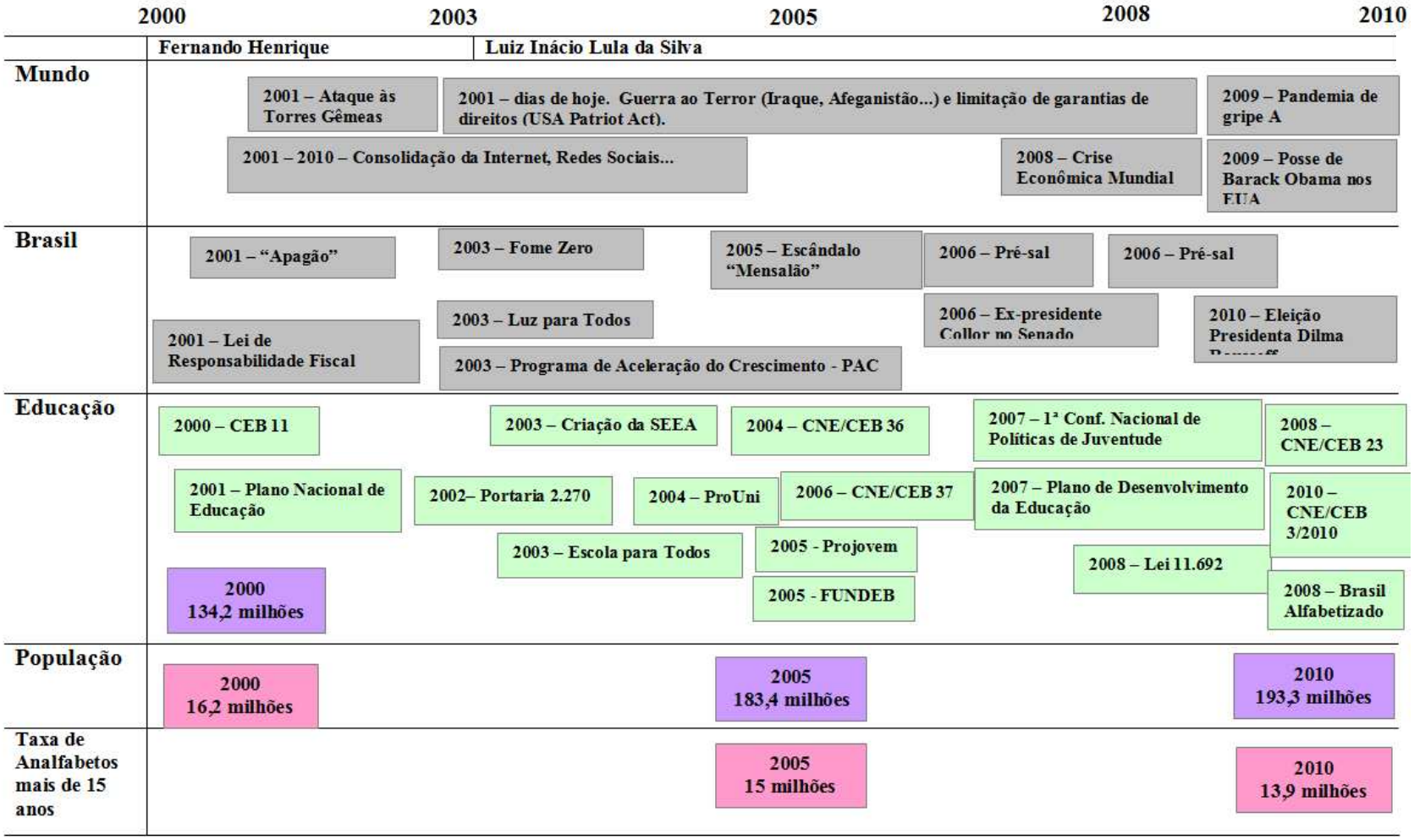
Ocorreu um aumento significativo da educação que tratasse o problema do analfabetismo de jovens e adultos, seguindo o caminho contrário ao da expectativa do fim da necessidade desse tipo de educação. Com a inclusão de jovens com 15 anos ou mais na

modalidade, demonstrou-se a falha no oferecimento de alternativas eficazes para a escolarização e a conclusão da educação básica.

O combate ao analfabetismo está presente na história do Brasil, mas sua total erradicação ainda está longe de ser alcançada. Ainda que exista o combate, o analfabetismo ainda acaba por ser alimentado pelos analfabetos plenos, analfabetos funcionais e jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Mais ainda, começa a surgir um grupo que passou pela escola mas não adquiriu nem mesmo o domínio do básico de ler, escrever e de dominar as quatro operações. É um grupo dos portadores de diplomas e de certificados, porém com graves problemas de aprendizagem. Eles alteram o perfil dos alunos que chegam ao curso superior e impõem graves problemas para a educação brasileira.

Torna-se fundamental propiciar medidas que atendam a realidade dos problemas educacionais e a permanência dos alunos com qualidade de aprendizagem. Corre-se o risco de surgir uma nova vertente da EJA para sanar os problemas desse público que acumulou certificados mas continuou excluído do direito de aprender. A terminalidade da Educação Básica para jovens e adultos requer um projeto amplo e coerente que não negue a dívida histórica com esse público e não continue acumulando juros sobre essa dívida.

QUADRO 34: LINHA DO TEMPO – OS ANOS DE 2000



CAPÍTULO VI
O CONCEITO DE DIREITO NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – FOCO NA MODALIDADE EJA

Este capítulo tem como objetivo compreender a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA[76]) como direito à educação, trazendo para a discussão uma fundamentação teórica do conceito de direito. O direito à educação no Brasil é marcado por uma história excludente, seletiva e desvinculada da realidade do país. O direito foi garantido no texto legal mas, na maioria das vezes, esquecido na prática. Por muito tempo, no Brasil, foi negado a uma parcela considerável da população o direito social básico de educar-se, especialmente aos jovens e aos adultos das camadas populares que se encontravam à margem do processo de escolarização. Ao longo da história surgiram medidas de democratização do ensino e movimentos em defesa do ensino público. Porém, pouco foi feito para torná-las efetivas.

Apesar de todos os problemas, a educação está sempre contemplada nos discursos governamentais e aceita sem questionamento pela sociedade civil como a porta de entrada para garantir ao cidadão a mobilidade social, a melhoria das condições de vida, o acesso e a promoção no trabalho. No entanto, há uma discrepância entre o que se propõe no discurso e o que se consolida na prática, principalmente quando se trata da modalidade EJA.

Trata-se de um capítulo teórico no qual são apresentados os conceitos fundamentais que permeiam a concepção de direito ao longo da história e das conquistas por educação. Nos capítulos anteriores, o direito a educação foi apresentado durante a história da educação e das legislações vigentes no período. Neste capítulo são contextualizados os principais conceitos que embasam a compreensão da conquista do direito e sua garantia dentro das políticas sociais.

[76] Sobre a modalidade EJA: "Essa modalidade do ensino, no Brasil, compreende ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, bem como processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos" (AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).

CONCEITO DE DIREITO

Antes de discutir o direito à educação no Brasil, é necessário resgatar o conceito de direito. Bobbio (2004) levanta uma preocupação em se chamar de direito aquilo que provavelmente seria apenas exigências ou necessidades,

> Partilho a preocupação dos que pensam que chamar de 'direitos' exigências (na melhor das hipóteses) de direitos futuros significa criar expectativas, que podem não ser jamais satisfeitas, em todos os que usam a palavra 'direito' segundo a linguagem corrente, ou seja, no significado de expectativas que podem ser satisfeitas porque são protegidas (p.73).

O mesmo autor alerta que a interpretação do que se considera 'direito' pode não se tratar exatamente de um direito, mas de uma necessidade tão bem embasada que poderia apresentar-se como um direito, mas não representaria, na prática, um direito presente no texto legal. Bobbio (2004) busca uma conceituação do termo 'direito',

> 'Direito' é uma figura deôntica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas. A existência de um sistema normativo, onde por 'existência' deve entender-se tanto o mero fato exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. Assim como não existe pai sem filho e vice-versa, também não existe direito sem obrigação e vice-versa (p.74).

Ao retomar o conceito de direito, percebe-se que ele está intimamente ligado à ideia de garantia, de justiça, de oportunizar de maneira igual e sem barreiras o acesso a este. Não se considera a presença de obstáculos na efetivação do direito. No entanto, historicamente, observa-se na análise do conceito de direito a presença de uma construção permeada por lutas, conquistas e dificuldades. Cury (2010) conceitua o termo direito,

> O termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar. Esta expressão foi assumida pelo campo da área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é a de norma no sentido de uma rota que dirige uma ação individual ou social. No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Estas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo visando um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena. O direito se viu enriquecido com outras significações dentre as quais a de um acesso a uma proteção contra uma ameaça ou de um usufruto de uma prerrogativa indispensável

> para um indivíduo ou uma coletividade. Mas a história mostra, também, a existência de múltiplas ordens jurídicas, entre as quais aquela que é assumida pelos Estados e Nações como forma de ordenar as relações sociais e as prerrogativas das pessoas. Trata-se da ordem jurídica estatal (p.567).
> O direito deve ser declarado e entre os modos de se declarar um direito o mais disseminado é pela via da escrita. Mas há também aquela maneira ligada ao costume. Em todo caso, é necessário uma expressão declarativa para que todos possam tomar conhecimento do direito: a forma mais elaborada dessa declaração é a constituição proclamada de um país, a norma fundamental de todas as outras leis. Sob ela, podem viger outras ordens judiciais particulares a ela subordinadas (p.567).

Para Bonavides (2009), a primeira noção do Estado de Direito nasceu da oposição na Idade Média entre a liberdade individual e o absolutismo do governo. O primeiro Estado jurídico como guardião das liberdades individuais tem sua experimentação histórica com a Revolução Francesa[77]. No entanto, a burguesia apoderou-se do controle político da sociedade, mas não manteve a universalidade dos princípios por ela proclamados na revolução (p.36).

Genevois (2005) comenta que,

> Na idade Média, a partir das famílias daqueles que lutaram contra as invasões dos bárbaros (e com isso haviam se tornado proprietários de terras), nasce uma aristocracia associada ao poder real que buscava fundamento no direito natural para os seus privilégios. Aquele período tem uma importância significativa: é o momento da revisão de valores, de confronto entre objetivos temporais e permanentes, que vão cristalizar-se no final do período, quando já surge uma nova realidade histórica: a burguesia (p.70-71).

O Estado Liberal está assentado em dois princípios fundamentais: liberdade e separação de poderes. E liberdade, no liberalismo clássico, é entendida como ausência da interferência do

[77] Singer (2010, p.207-208) acrescenta: "A Revolução Francesa tem seu início datado da reunião dos Estados Gerais, convocados pelo rei Luís XVI, em 1789. Mas a própria convocação foi arrancada por incessantes levantes camponeses, que começaram em 1774, quando Luís XVI foi coroado. (...) a revolução social teria precedido a política, que só começou efetivamente em 1789, com a reunião dos Estados Gerais. Logo, a Revolução Francesa teria começado em 1775, ou o mais tardar em 1783, o que coincidiria com o término da guerra que resultou na independência dos Estados Unidos. (...) havia, na realidade, duas revoluções em marcha. A da burguesia, em plena ascensão, dividida em duas correntes. Uma almejava a monarquia constitucional, possivelmente à moda inglesa, e que era representada sobretudo pelos girondinos. Outra mais radicalizada queria derrubar a monarquia e em seu lugar estabelecer uma República, provavelmente inspirada nos Estados Unidos; esse setor era representado por parte dos jacobinos e pelos franciscanos. A outra revolução era dos trabalhadores sem propriedade, que viviam à beira do desemprego e da indigência. Estes almejavam não só os direitos políticos, mas também sociais. Constituíam os precursores do socialismo ou comunismo e sua idéia dominante, no auge da Revolução em 1793, era 'que a terra deve ser considerada um patrimônio comum de toda a nação, que todo habitante tem direito à terra, e que a todos deve ser garantida a existência de maneira que ninguém seja obrigado a vender o seu trabalho sob a ameaça da fome'".

Estado. No Estado Burguês, a divisão de poderes constitui-se como mecanismo de garantia dos direitos de liberdade, princípio com contribuição de Locke[78] e Montesquieu[79] (SILVEIRA, 2010, p.38).

Singer (2010) faz um apanhado dos documentos que marcaram a origem da luta por conquistas dos direitos, resgatando os momentos históricos que foram o cerne da luta por melhores condições de vida. Este apanhado pode ser visto no quadro 35.

QUADRO 35: DOCUMENTOS HISTÓRICOS SOBRE DIREITOS

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – 1789	Em fins do mesmo mês de agosto foi aprovada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Inspirada na Declaração de Independência dos Estados Unidos, suas dez primeiras cláusulas eram: '1. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem se fundar na utilidade comum; 2. O fim de toda associação política é a preservação dos naturais e irrenunciáveis direitos humanos. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência contra toda opressão; 3. A origem de toda soberania está essencialmente no povo. Nenhuma corporação, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não se origina dele; 4. A liberdade consiste em tudo poder fazer que não prejudique um outro. Portanto, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem outro limite que os que a seguram o gozo dos mesmos direitos pelos demais membros da sociedade. Estes limites só podem ser fixados pela lei; 5. A lei só tem o direito de proibir ações que prejudicam a sociedade. Tudo o que a lei não proíbe não pode ser impedido e ninguém pode ser obrigado a fazer o que a lei não ordena; 6. A lei é expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de participar pessoalmente ou por meio de seus representantes na elaboração da mesma. (...); 7. Nenhum homem pode ser acusado, detido ou mantido preso a não ser nos casos previstos em lei e nas formas por ela prescritas. (...); 8. A lei só deve prescrever castigos que são indubitável e evidentemente necessários e ninguém pode ser punido a não ser por força de uma lei aprovada, divulgada e juridicamente aplicada antes do cometimento do crime; '9. Como cada

[78] Santos (1996) comenta sobre o aburguesamento do Estado: "o primeiro passo no sentido de aburguesamento do Estado foi dado pelo inglês John Locke (1632-1704), cuja teoria altera a idéia de contrato, gerada por Hobbes. Locke caracteriza o contrato como um instrumento entre os cidadãos e o governante. O soberano deixa de ser algo 'fora' do contrato, como se fosse superior a ele. Ele passa a situar-se 'dentro' desse contrato, deixando de ser absoluto para responder às necessidades dos súditos. Os direitos naturais inalienáveis do indivíduo à vida, à liberdade e à propriedade constituem para Locke o cerne do Estado civil. Por isso, ele é considerado o pai do individualismo liberal. A influência de Locke é marcante nos filósofos iluministas franceses, principalmente em Voltaire e Montesquieu, e, através deles, na Revolução Francesa (1789) e na declaração de direitos do homem e do cidadão" (p. 24-25).

[79] Segundo Santos (1996): "Seguidor de Locke, a preocupação central de Montesquieu (1689-1755) foi a de compreender as razões da decadência das monarquias, os conflitos que minaram a sua estabilidade e os mecanismos que, durante séculos, garantiram esta estabilidade. Para este importante filósofo, é a moderação que garante o funcionamento estável dos governos. Procurar os mecanismos que a produziram nos regimes do passado e do presente e propor um regime ideal para o futuro constituem suas metas. Essa busca das condições de possibilidade de um regime estável é vista como a 'teoria dos três poderes' (ou teoria da separação dos poderes). Montesquieu estabelece, como condição para o Estado de direito, a separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e a independência entre eles. Em 'O espírito das leis', sua obra capital, Montesquieu mostra claramente que há uma imbricação de funções e uma interdependência entre o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Assegurar a existência de um poder capaz de moderar o poder do rei (do Executivo) é um problema político, de correlação de forças. Para que haja moderação é preciso que haja instância moderadora: o povo, a classe popular (que, nesse tempo, designa a burguesia). Vista desta forma, a teoria dos poderes de Montesquieu é vertiginosamente contemporânea. Ela se inscreve na linha direta das teorias democráticas que apontam a necessidade de arranjos institucionais que impeçam que alguma forma política possa prevalecer sobre as demais" (p.25).

	homem é considerado inocente até que seja declarado culpado, se sua detenção for considerada inevitável, todo rigor que não seja necessário para assegurar a detenção deve ser severamente proibido pela lei; 10. Ninguém deve ser incomodado por causa de suas opiniões, inclusive as religiosas, na medida em que sua expressão não perturbar a ordem pública, inscrita na lei' (SINGER, 2010, p.210-211).
Primeira Constituição da Revolução Francesa – 1791	Como satisfação aos pobres, a Constituição de 1791 dispunha que "deverá ser erguido e organizado um estabelecimento geral de assistência pública para criar crianças abandonadas, aliviar os pobres enfermos e prover trabalho para os pobres saudáveis que forem incapazes de consegui-la por si mesmos". Essa cláusula de alguma forma completa a especificação do direito à segurança, referido na segunda cláusula e especificado do ponto de vista da segurança contra prisão arbitrária pela sétima cláusula da Declaração dos Direitos do Homem. Sob o mesmo título, a Constituição ainda prescrevia um sistema de 'de Instrução Pública comum a todos os cidadãos, gratuito com respeito àquelas partes do ensino que são indispensáveis a todos os homens'. (...) o direito à subsistência, este direito social primordial do homem, aplica-se de forma distinta aos que não podem e aos que podem trabalhar. Aos primeiros, o Estado deve toda assistência a ser financiada pelo erário público. O problema é quanto aos últimos. A Constituição preconiza que o Estado arranje trabalho aos pobres em boas condições de saúde e que sejam incapazes de arranjá-lo por conta própria. Isso dificilmente significaria uma política de pleno emprego, (...) a expectativa seria antes de frentes de trabalho para a satisfação de necessidades públicas, financiadas por recursos públicos (SINGER, 2010, p.212-213). Mas não é bem isso o que está na mente dos constituintes. Eles imaginavam que, ao eliminar as corporações e as regulamentações protecionistas, a Revolução estaria propiciando a todos que precisavam trabalhar a oportunidade de fazê-lo. O que, em face das condições econômicas do reino, é quase um absurdo, pois era evidente que as más colheitas, os freqüentes motins provocados pela fome, as guerras externas quase ininterruptas e os juros enormes pagos pelo estado aos seus credores é que causavam a desorganização das atividades econômicas e tornavam inúmeros trabalhadores incapazes de prover trabalho para si (SINGER, 2010, p.213). O pressuposto dos constituintes era que o desemprego em massa era o produto dos monopólios e das restrições à livre circulação de mercadorias e homens por todos os mercados. Esse pressuposto é até hoje o argumento fundamental para recusar não só o direito de cada um a algum trabalho a ser oferecido pelo Estado, mas também a adoção de políticas fiscais e monetárias pelo Estado que elevam a demanda efetiva até o ponto em que a demanda por força de trabalho cubra aproximadamente a totalidade dos que oferecem sua capacidade de trabalhar no mercado. Essas medidas seriam desnecessárias, pois a liberdade de mercado bastaria para que naturalmente demanda e oferta se equilibrassem no mercado de trabalho. Assim suposto, todo desemprego que ainda restasse seria inevitavelmente voluntário, e este teria de ser combatido como um autêntico delito social (SINGER, 2010, p.213-214). (...) O comitê pela extinção da mendicância, apesar de suas boas intenções quanto a inserir na Declaração dos Direitos do Homem o direito de todos à subsistência, acha indispensável à "verdadeira prosperidade nacional" que sempre haja um número substancial de homens em busca de quem queira empregá-los, pois a inefável mão invisível garante a qualquer um que queira trabalhar algum emprego, ainda que mal ou insuficientemente pago. Logo, quem está sem trabalho é porque não aceita o salário que os patrões lhe oferecem, o que constitui crime. "A ociosidade é passível de ser considerada crime a partir do momento em que é voluntária. (...) O comitê sobre a mendicância pode retomar assim as condenações mais impiedosas da mendicância e da vagabundagem que se tornam o delito social por excelência (SINGER, 2010, p.214). A Constituição "burguesa" de 1791 também não foi generosa quanto à atribuição de direitos civis e políticos. Ela distinguia entre cidadãos ativos, com todos os direitos, e passivos, com direitos legais e humanos, mas não políticos. Eram destituídos do direito de votar e ser votado as mulheres, os menores de 25 anos, os que não possuíam domicílio legal num cantão, os que não pagavam algum imposto direto equivalente a pelo menos três dias de trabalho e todas as pessoas tidas como "domésticas", ou seja, servidores empregados por nobres mas também assalariados da indústria, porque alegadamente seriam incapazes de votar livremente. Era o voto censitário, que faria escola nas várias constituições napoleônicas e outras, caracterizando o liberalismo como o regime da hegemonia burguesa (SINGER, 2010, p.214-215).

Constituição Republicana Francesa – 1793	Em 11 de agosto de 1792, a Assembléia Legislativa aprova a convocação da Convenção Nacional, encarregada de fazer nova Constituição, agora republicana. O decreto aprovado determina que as eleições serão em duas instâncias, o povo escolhendo Assembléias Eleitorais, que por sua vez escolhem os deputados à convenção. O sufrágio é fortemente expandido: votam todos com mais de 21 anos, domiciliados há um ano, que vivem de sua renda ou produto de seu trabalho e não se encontram em estado de domesticidade. São elegíveis todos que preenchem esses requisitos e têm mais de 25 anos. Isso ainda não é o sufrágio universal, pois as mulheres e os assalariados continuavam excluídos do voto, mas é um alargamento muito significativo do sufrágio, o que influiu na composição do novo corpo parlamentar, com o crescimento da representação da esquerda. (...) Constituição finalmente aprovada pela Convenção, e ratificada pela votação (...), adotava o sufrágio universal direto, por escrutínio de circunscrição administrativa. Do ponto de vista dos direitos sociais, o mais significativo é o artigo 21 da nova Constituição: "Os socorros públicos são uma dívida sagrada. A sociedade deve a subsistência aos cidadãos desafortunados, seja conseguindo-lhes trabalho, seja garantindo os meios de existência para aqueles que não têm condições de trabalhar". Desta vez, não se recorre a raciocínios especiosos para atribuir às vítimas da exclusão a culpa da mesma. Adota-se a organização de uma cerimônia cívica anual a fim de 'honrar o infortúnio' [a 'festa do infortúnio' simboliza o poder da República de assegurar a todos, simultaneamente, o universalismo dos direitos do homem e um suporte relacional concreto, as garantias da cidadania no espaço público e o reconhecimento de lugar no espaço privado]. (...) Infelizmente, a Constituição republicana de 1793 não estava destinada a vigorar. As condições de guerra contra as principais potências européias agravaram o sofrimento do povo trabalhador e exigiam medidas drásticas, incompatíveis com os dispositivos de uma constituição democrática. Em lugar do equilíbrio de poderes representativos, surgiu a ditadura do Comitê de Salvação Pública, encabeçado por Robespierre. (...) A Constituição do Ano I, apesar de praticamente não ter tido vigência, exerceu duradoura influência sobre a evolução dos direitos políticos e sociais dos séculos seguintes (SINGER, 2010, p.216-218).
Organização Internacional do Trabalho – OIT – 1919	A Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi criada por disposição do Tratado de Versalhes, concluído em 1919, que restabeleceu formalmente a paz após a Primeira Guerra Mundial. Sua finalidade é, com base em negociações entre governos, trabalhadores e empregadores dos países membros, generalizar direitos sociais mediante a adoção de convenções, a serem ratificadas pelos mesmos. O preâmbulo de sua Constituição, adotada então, declara: 'Considerando que uma paz universal e duradoura pode ser estabelecida somente se estiver baseada na justiça social; e considerando que há condições de trabalho que impõem tal injustiça, sofrimento e privação a um grande número de pessoas que provocam tanta agitação que a paz e harmonia do mundo estão em perigo; e uma melhoria dessas condições é urgentemente exigida' (SINGER, 2010, p.244).
Declaração da Filadélfia – 1942	A Segunda Guerra Mundial, tanto quanto a Primeira, deu forte impulso à luta pelos direitos sociais, inclusive por ter sido antecedida pela Grande Depressão. Somando o tempo de duração desta última com o da guerra, pode-se dizer que a classe trabalhadora, sobretudo européia, foi submetida a sofrimentos extremos por mais de uma década e meia. Naturalmente, os anseios por mudanças e compensações se acumularam durante esse longo período e influenciaram o grande avanço do estado de bem-estar nos trinta "anos dourados" que se seguiram à restauração da paz. Um dos mais importantes programas de seguridade social foi elaborado por um comitê interministerial britânico presidido por William Beveridge em 1941 e 1942: 'A filosofia de base do Plano Beveridge era que o pleno emprego deveria ser o objetivo do Estado e que a população não deveria mais sofrer indigência nem os "cinco gênios malignos da história: a enfermidade, a ignorância, a dependência, a decadência e a habitação miserável'. A ampliação em relação ao sistema Bismarck se baseava em três novos princípios, denominados os três 'U': a universalidade (uma cobertura social que se estendia ao conjunto da população e não apenas aos operários), a unicidade (quer dizer que um só serviço administraria o conjunto) e a uniformidade (quer dizer, auxílios independentemente do nível de renda). Além disso, e isso é muito importante, o Estado-providência deveria ser financiado pelo imposto, controlado pelo Parlamento e administrado pelo Estado (SINGER, 2010, p.247-248). A Declaração de Filadélfia é outra manifestação, talvez a primeira internacional, que eleva os direitos sociais ao nível dos demais direitos humanos, quando afirma que todos os seres

	humanos gozam do direito de viver com segurança econômica e oportunidades iguais. A igualdade de oportunidades é uma velha consigna liberal, que condena privilégios de origem, raça etc. Mas a segurança econômica é, em última análise, incompatível com a liberdade dos mercados de dividirem e redividirem constantemente a humanidade entre ganhadores e perdedores. Ao proclamar a segurança econômica como um direito social de todos os seres humanos, a Declaração de Filadélfia proclama implicitamente que essa segurança só pode provir do Estado, de um estado de bem-estar que se amolda aos desígnios do Plano Beveridge (divulgado dois anos antes), priorizando o pleno emprego e instaurando um sistema de seguridade social, baseado nos três "U". E, de fato, a Declaração afirma na parte III: 'A Conferência reconhece a solene obrigação da Organização Internacional do Trabalho de promover entre as nações do mundo programas que deverão alcançar: (a) o pleno emprego e a elevação dos padrões de vida; (...) (f) a extensão das medidas de seguridade social para prover uma renda básica a todos que tenham necessidade de tal proteção e cuidado médico integral (SINGER, 2010, p247-249).
Os direitos sociais nos trinta anos de ouro – 1946	As condições políticas depois de 1945 eram favoráveis à concessão de novos e abrangentes direitos sociais, de acordo com o desenho esboçado no Plano Beveridge e ratificado na Declaração de Filadélfia da OIT. O país que liderou, à época, essa transformação foi o Reino Unido, onde, em 1945 mesmo, os trabalhistas ganharam com ampla maioria as eleições nacionais. Já antes disso, o tempo de escolaridade obrigatória foi estendido de cinco para 15 anos, o ensino secundário foi reorganizado e um sistema de subsídios familiares a partir do segundo filho foi adotado. Em 1946 foi criado o seguro contra acidentes e foi votado o projeto mais importante de todos, o *National Health Service* (Serviço Nacional de Saúde), que garantia a todos, "do berço ao túmulo", assistência médica e hospitalar integral, financiada pelo erário. (...) Certos direitos sociais também foram introduzidos por países em desenvolvimento, cuja crescente industrialização havia suscitado a formação de um proletariado numeroso e de um movimento operário que em pouco tempo levantou a bandeira dos direitos sociais (SINGER, 2010, p.251).
Brasil – 1946	Salário mínimo, sistema de previdência social para os trabalhadores urbanos regularmente assalariados e direito de organização sindical já estavam legalmente garantidos antes de 1945, mas durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945) sua efetivação era muito restrita (...) Com a redemocratização, muitos desses direitos foram incluídos na Constituição de 1946, inclusive o direito de greve. Mas logo em seguida os sindicatos foram colocados sob intervenção federal e o Partido Comunista na ilegalidade. Eles readquiriram sua autonomia a partir de 1952, com a eleição de Getúlio Vargas à presidência, o que permitiu a perene expansão das lutas por direitos sociais e sua efetiva aplicação a todas as categorias de trabalhadores, inclusive do campo. Datam, desta época, a conquista do 13° salário, do reajustamento anual do salário mínimo e da extensão dos direitos sociais aos trabalhadores do campo (SINGER, 2010, p.251-252). Com a instauração do regime militar, que se manteve de 1964 a 1984, a luta de classes foi sufocada pela repressão. O direito de greve foi reconquistado em 1978, ensejando a retomada da luta por direitos sociais em grande escala. Os sindicatos de trabalhadores da cidade e do campo ganharam autonomia em relação ao Estado e crescente representatividade. Com o tempo, estabeleceram extensa pauta de reivindicações de direitos sociais, muitos dos quais foram inseridos na Constituição de 1988 (...) A Constituição tem um capítulo inteiro (o II) consagrado aos direitos sociais. O artigo 6° reza: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". O artigo 7° enumera nada menos que 34 direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, merecendo destaque os seguintes: relação de emprego protegida contra despedida arbitrária, seguro-desemprego, fundo de garantia por tempo de serviço, salário mínimo, 13° salário, participação nos lucros ou nos resultados, salário-família, jornada de trabalho de oito horas por dia e 44 horas por semana, repouso semanal remunerado, férias anuais remuneradas, com no mínimo um terço a mais do que o salário normal, licença remunerada de 120 dias à gestante, aposentadoria, proibição de diferenças de salário, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil, igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso (...). Por essa enumeração, dir-se-ia que o Brasil é um dos mais completos estados de bem-estar do planeta. Mas a Constituição de 1988 chegou um pouco tarde. Ela foi promulgada

	numa época em que a contrarrevolução neoliberal já estava em pleno curso na América do Norte e Europa e penetrando na América Latina. Dois anos depois, chegou ao Brasil com a eleição de Fernando Collor e eliminou as condições objetivas de implantação de um estado de bem-estar (SINGER, 2010, p.252).
Neoliberalismo e Retrocesso dos Direitos Sociais – 1980	(...) a partir dos anos 1980, a ortodoxia econômica e a ideologia dominante no mundo capitalista mudaram. [A vitória do keynesianismo no plano ideológico legitimou por extensão o estado redistribuidor delineado no Plano Beveridge, o que se traduziu no plano político em menos resistência à elevação do imposto de renda progressivo, ao aumento do auxílio aos desempregados, das subvenções às famílias numerosas e de forma geral aos necessitados. O resultado foi a redução persistente da porcentagem da população pobre, o que se tornou visível pelo desaparecimento dos pedintes das ruas das cidades. Provavelmente pela primeira vez na história, em um número ponderável de países quase ninguém dependia mais da caridade privada para sobreviver. (SINGER, 2010, p.254).] O keynesianismo foi sendo cada vez mais rejeitado pelas classes dominantes e substituído pelo neoliberalismo, um liberalismo ressuscitado que inesperadamente retomou depois de permanecer dormente por quase meio século. Com a eleição de Margareth Tatcher, em 1979, na Grã-Bretanha, e logo a seguir, em 1980, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, a nova ortodoxia, na época chamada de monetarismo, passou a ser aplicada sob a forma de políticas econômicas que reconheciam como objetivo único combater a inflação mediante equilíbrio orçamentário e políticas monetárias estritas. Posteriormente, governos da maioria dos outros países fizeram o mesmo (SINGER, 2010, p.254).
Concepção do Neoliberalismo Keynesianismo X Monetarismo	O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou seja, direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores (SINGER, 2010, p.254). • *Keynesianismo X Monetarismo*: Este antagonismo pode ser visualizado melhor comparando o keynesianismo e o monetarismo no que se refere ao desemprego. Keynes se esforçou para mostrar que grande parte dos desempregados o é involuntariamente, sobretudo em época de crise ou depressão, estando disposta a trabalhar pelo salário vigente e até mesmo por menos. Conseqüentemente o desemprego é uma chaga social que deve ser evitada por políticas que estimulam o crescimento e, portanto, elevam a demanda por força de trabalho por parte das empresas. Milton Friedman, o teórico do monetarismo, procurou refutar Keynes, tentando demonstrar que todo desempregado o é voluntariamente, porque a utilidade do salário, que poderia obter no mercado, seria inferior à desutilidade, ou seja, ao sacrifício a que se submeteria realizando o trabalho exigido em troca do salário. Para Friedman, aplicam-se ao mercado de trabalho as mesmas regras dos demais mercados (em oposição, portanto, ao dito na Declaração de Filadélfia da OIT). Em qualquer mercado há mercadorias ofertadas que não encontram compradores e isso se daria porque o preço que estes querem e podem pagar é menor do que os vendedores querem ou precisam receber. Neste caso, tanto vendedores quanto compradores saem frustrados, mas isso é inevitável e qualquer interferência governamental no sentido de mudar o comportamento de compradores e/ou vendedores viola o direito de escolha de ambos. E isso se aplica ao mercado de trabalho, de modo que a manutenção do pleno emprego não cabe à política econômica do Estado, mas ao livre funcionamento dos mecanismos de mercado. Por esse raciocínio, por maior que seja o montante de desempregados, a economia sempre se encontra em pleno emprego, ou seja, emprego e desemprego resultam do livre encontro de vontades dos agentes de mercado (SINGER, 2010, p.255). Na era do neoliberalismo, as políticas econômicas reprimiram eficazmente as pressões inflacionárias e os níveis de preços subiram de forma apenas insignificante; em compensação, o crescimento econômico desacelerou e o desemprego aumentou sistematicamente até atingir níveis comparáveis aos vigentes durante a Grande Depressão dos anos 30 [1930]. Os fluxos de mercadorias e de capitais foram liberados, o que permitiu ao capital multinacional transferir paulatinamente suas linhas de produção a países em que a ausência ou inobservância dos direitos sociais tornava o custo da mão de obra muito menor do que nos países em que os direitos sociais têm vigência. O fracasso da OIT em generalizar completamente os direitos sociais foi devidamente aproveitado pelas firmas multinacionais para aumentar seus lucros e

	demitir, nos países industrializados, o operariado semiqualificado, que havia sido a espinha dorsal dos movimentos reivindicatórios. O movimento operário sentiu duramente o golpe e tentou reagir, exigindo a volta das políticas keynesianas, mas o seu próprio enfraquecimento pelo desemprego contribuiu para que suas demandas não fossem atendidas. A hegemonia do pensamento neoliberal nos meios de comunicação de massa permitiu "martelar" na opinião pública que déficit orçamentário juros baixos levam sempre a mais inflação. Os governos de esquerda que, não obstante, tentaram praticar políticas keynesianas se viram rapidamente às voltas com crises financeiras, causadas por reiteradas fugas de capitais. Eles poderiam ter enfrentado o desafio voltando a controlar a movimentação internacional dos capitais, mas aparentemente não tiveram a coragem de afrontar a nova ortodoxia a este ponto (...). O predomínio do neoliberalismo durante os anos 1980 e 1990 não conseguiu eliminar os direitos sociais já conquistados, mas impediu que novos fossem obtidos (SINGER, 2010, p.255-256). • *O Cenário*: O desemprego em massa somado às formas precarizadas de trabalho contratado reduziu drasticamente a cobertura dos direitos sociais, desenhados muitas vezes para beneficiar assalariados regularmente contratados, e que constituíam nos países do Primeiro Mundo, durante os "anos dourados", quatro quintos ou mais dos ocupados. O que explica a forte sensação de que o estado de bem-estar se encontra em profunda crise, embora o gasto social continue sendo uma porcentagem alta e crescente do PIB (SINGER, 2010, p.257). Em muitos países, os direitos sociais perderam apoio na opinião pública por causa do peso dos impostos, atribuído à necessidade de financiar o gasto social. As críticas populares se dirigem muitas vezes contra o auxílio ao desemprego, pois muita gente conhece histórias de falsos desempregados, que auferem o auxílio e trabalham clandestinamente, além de outros que querem permanecer na inatividade para viver com o dinheiro público. Como os dados citados demonstram, cresce o número de pobres e aumenta sua pobreza em relação aos ganhos de toda a população. Nesta situação, cresce a criminalidade e a violência criminosa, o que aprofunda o fosso social entre os bolsões de pobreza, que são muitas vezes fortins do crime organizado, e os que dispõem de trabalho regular bem remunerado (SINGER, 2010, p.257-258).
Economia Solidária e Associativismo	Diante do fracasso das tentativas de recuperar o "direito ao trabalho" mediante políticas de pleno emprego e em preservar a universalidade dos direitos trabalhistas, verificou-se verdadeiro florescimento de organizações comunitárias e iniciativas autogestionárias como reação à marginalização econômica e ao empobrecimento de amplos setores sociais. (...) Associações surgiram principalmente na Europa e América do Norte em resposta às críticas à burocratização dos serviços públicos. Para tanto, as novas iniciativas associativas tomam em geral a forma de cooperativas, tendo em vista a tradição de participação democrática do cooperativismo, o caso das creches, os pais passam a ter papel ativo na organização de novas e em sua gestão. (...) [Alemanha]: As associações de ajuda mútua se dividem em grupos semi-informais; grupos de autoajuda, formados por pessoas com o mesmo problema; e grupos de defesa de causas de populações de que não participam. De cinco a dez mil associações prestam serviços de saúde e surgiram por causa da insatisfação com os serviços públicos. A sua base é de voluntários, sendo o emprego de trabalho assalariado apenas complementar (...) (SINGER, 2010, p.258).
Economia Solidária no Brasil – 1980	No Brasil, a economia solidária faz sua primeira aparição na década de 1980, com os PACs (Projetos Comunitários Alternativos), patrocinados pela Cáritas, da Igreja Católica, com recursos doados por entidades análogas da Europa. Os PACs se destinavam a permitir que a população pobre e marginalizada superasse sua condição mediante seu próprio esforço coletivo. O lema da Cáritas era "a solidariedade que liberta". Milhares de PACs se espalhavam por todo território nacional, sendo a metade cooperativas. Ainda nesta década, surgiu o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), que passou a ocupar terras de latifúndios produtivos, visando sua desapropriação para fins de reforma agrária. O MST logrou conquistar vários assentamentos de reforma agrária, onde milhares de famílias, de posse da terra, começaram a cultivá-la. Em 1989, encontro nacional do MST decidiu adotar o cooperativismo como organização da economia nos assentamentos (SINGER, 2010, p.259). Mas foi com a abertura, no início dos anos 1990, da economia à entrada de mercadorias e capitais do exterior, que a crise social se aprofundou. (...) A partir do maior movimento de massas da história do Brasil, a Ação da Cidadania contra a Fome e a Miséria de 1992, surgiram outras iniciativas de fomento da economia solidária (...).No Brasil, a economia solidária difere

	algo da européia e norte-americana, à medida que se concentra na geração de trabalho e renda sob a forma de empreendimentos autogestionários. O desenvolvimento de cooperativas de serviços "relacionais" - nas áreas de educação, saúde e reinserção no mercado de trabalho, entre outras - é ainda incipiente, embora tenha grande potencial de desenvolvimento (SINGER, 2010, p.260).

Como pode-se constatar, a conquista dos direitos sociais tem uma longa história de derrotas e conquistas. Olhando para períodos distantes na história, quando a pessoa está abaixo da linha da miséria e a necessidade básica de sobrevivência não é minimamente atendida, a fome empurra as demais necessidades para posições secundárias, entre elas as noções de direitos sociais. Em uma primeira visão, bastaria ao Estado proporcionar uma forma de trabalho e as pessoas posicionadas na miséria, apenas pelo seu próprio esforço, conseguiriam sair dessa condição. Se o homem continuasse na mendicância, seria por sua própria culpa. O trabalho foi visto como forma de ascensão, mas não era enfatizada a limitada ou ausente oferta de preparação para o mesmo. Com o passar do tempo e através de lutas, surgiu a necessidade do Estado proporcionar direitos que permitissem à população oportunidades de qualificação e de acesso à educação[80].

A ORIGEM DO FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

Segundo Bobbio (2004), o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua raiz (ou solução) na aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Assembléia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948. A Declaração representou a manifestação da única prova de que um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e reconhecido. Prova disso é o consenso geral sobre sua validade (p. 26),

[80] EDUCAÇÃO: Para Pinto (1984, p.87), "quando educação conota um processo real, o significado do termo estará marcado pela contradição: em uma sociedade de classes há um processo dominante de educação, que não é outra coisa senão uma forma de dominação de classe, de uma classe sobre as demais. Na sociedade capitalista o processo se caracteriza como uma transferência de conhecimentos e valores de uma classe para outra, através das formas e aparelhos os mais variados, mas cujo propósito é fazer que a conduta das classes dominantes se ajuste aos interesses da classe que controla e domina a sociedade. Por outro lado, nas classes dominadas também dá-se, sob formas variadas, um processo educativo, que se caracteriza por uma certa resistência à educação dominante, gerando conhecimentos e valores que lhes são próprios. Quando o termo educação se refere não ao processo real, mas quando conota um modelo do dever ser, novamente podem encontrar-se conotações opostas, referidas também aos interesses das classes que os propõe".

> (...) Aprovado por 48 Estados, em 10 de dezembro de 1948, na Assembléia Geral das Nações Unidas; e, a partir de então, foi acolhido como inspiração e orientação no processo de crescimento de toda a comunidade internacional no sentido de uma comunidade não só de Estados, mas de indivíduos livres e iguais. (...) Pela primeira vez, um sistema de princípios fundamentais da conduta humana foi livre expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens que vive na Terra. Com essa declaração, um sistema de valores é - pela primeira vez na história universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (...) Somente depois da Declaração Universal é que podemos ter a certeza histórica de que a humanidade - toda a humanidade - partilha alguns valores comuns; e podemos, finalmente, crer na universalidade dos valores, no único sentido em que tal crença é historicamente legítima, ou seja, no sentido em que universal significa não algo dado objetivamente, mas algo subjetivamente acolhido pelo universo dos homens (BOBBIO, 2004, p.27-28).

Segundo Bobbio (2004), é importante ressaltar que os direitos presentes na Declaração não são os únicos e possíveis direitos do homem. São os direitos do homem histórico, ou seja, da forma como se apresentavam para os redatores da Declaração após a Segunda Guerra Mundial. Com início na Revolução Francesa e até a Revolução Soviética, o desenvolvimento tecnológico, a transformação de condições sócio-econômicas, a ampliação dos conhecimentos e a expansão dos meios de comunicação produziram profundas mudanças na organização da vida humana e das relações sociais. Essas mudanças criaram condições para o surgimento de novas demandas de liberdades e poderes. As demandas por proteção social nasceram com a Revolução Industrial[81] e, provavelmente, o rápido desenvolvimento técnico e econômico fizeram surgir novas demandas (p.33).

[81] Singer (2010, p.196) comenta: "A partir de meados do século XVIII, sucessivos inventos, na Grã-Bretanha, passaram a revolucionar a manufatura e o transporte. Máquinas automáticas de grande porte substituíam o trabalho de muitos artesãos produzindo com ferramentas simples. Essas máquinas eram movidas inicialmente por rodas d'água, mas, no fim desse século e início do seguinte, a máquina a vapor foi sendo aperfeiçoada a ponto de substituir a energia hidráulica, o que permitiu construir as fábricas longe dos rios, concentrando-as em cidades. As cidades eram, no começo da era industrial, extremamente insalubres, com a massa trabalhadora abrigada em tugúrios, com esgotos a céu aberto e epidemias grassando com grande intensidade e freqüência. Pouco a pouco, foram sendo dotadas de serviços urbanos (de saneamento, transporte, iluminação, higiene, educação e saúde) cada vez melhores. Essas transformações e seus efeitos econômicos e sociais, políticos e culturais constituem o que hoje chamamos de Primeira Revolução Industrial. Um dos efeitos da Revolução Industrial foi generalizar a separação do trabalhador da propriedade dos meios de produção. Esta separação se impôs devido ao alto custo dos novos meios mecânicos de produção e, sobretudo, do motor a vapor, o que os colocava fora do alcance econômico da grande maioria dos trabalhadores da época. Os artesãos, cada vez menos capazes de competir com a produção maquinal, foram obrigados a procurar trabalho assalariado para sobreviver. Surge assim um vasto proletariado fabril, formado por ex-artesãos e grande número de pessoas sem trabalho, antes dependentes da assistência paroquial ou sujeitos aos rigores das *Workhouses* [local onde eram internados e forçados a trabalhar os mendigos e vagabundos]".

Para Bobbio (2004), “o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. (...) para protegê-los não basta proclamá-los” (p.36). Quando o autor expressa que os direitos do homem constituem uma categoria heterogênea, ele se refere ao fato de que, desde quando passaram a ser considerados como direitos do homem também os direitos sociais, a categoria passou a conter direitos entre si incompatíveis. Direitos cuja proteção não tem como ser concebida sem que seja necessário restringir ou suspender a proteção de outros direitos. A sociedade histórica em que vivemos, caracterizada constantemente por uma organização cada vez maior sob o ponto de vista da eficiência, é aquela em que a cada dia adquire-se uma fatia do poder em troca de uma falta de liberdade. Essa distinção entre dois tipos de direitos humanos, pela qual a realização total e simultânea é impossível, fica consagrada quando no plano econômico encontram-se e confrontam-se duas concepções diversas de direitos do homem: a liberal e a socialista (p.42-43).

De acordo com Abramovich (2006), tanto os direitos civis quanto os direitos políticos econômicos, sociais e culturais constituem um aparato de obrigações positivas e negativas. “No que ser refere às obrigações negativas, trata-se das obrigações de se abster de realizar certa atividade por parte do Estado” (ABRAMOVICH, 2006, p.195). Para as obrigações positivas, é necessário considerar algumas características que irão estabelecer em quais medidas se pode exigir o seu cumprimento pelo Estado. De maneira objetiva, é comum vincular diretamente “as obrigações positivas do Estado de dispor de fundos” (ABRAMOVICH, 2006, p.196). Mas as obrigações positivas esperadas do Estado não se resumem na liberação dos recursos. As obrigações de fornecimento de certos serviços podem caracterizar-se também a partir do estabelecimento de uma relação direta entre o Estado e o beneficiário do serviço. Em alguns casos, o direito caracteriza-se através da obrigação do Estado em estabelecer alguma forma de regulamentação que garanta o exercício do direito. Outra situação ocorre quando a obrigação exige que a regulamentação limite ou restrinja os poderes dos cidadãos em função de fatores econômicos, possibilitando favorecer o acesso em prioridade para aqueles com menos recursos. O Estado também pode cumprir suas obrigações fornecendo serviços para a população. Abramovich (2006) exemplifica o que poderia ser essa ação por parte do Estado,

> (...) o Estado pode cumprir suas obrigações fornecendo serviços à população, de forma exclusiva ou em modalidade de garantia mista que incluam, além de um aporte estatal, regulamentações que contemplem os cidadãos afetados por restrições, limitações ou obrigações. (...) Como se pode ver, o complexo de obrigações que um direito pode abranger é muitíssimo variado. Os direitos econômicos, sociais e culturais se caracterizam justamente por envolver um amplo espectro de obrigações estatais. Em conseqüência, é falsa a afirmação de que são escassas as possibilidades de aplicabilidade judicial desses direitos: cada tipo de obrigação oferece um leque de ações possíveis, que vão desde a denúncia de descumprimento de obrigações negativas, até chegar à exigência de cumprimento de obrigações positivas descumpridas (p.198).

Segundo Genevois (2006), considerando a realidade brasileira, fala-se muito em direitos humanos. No passado, o simples fato de mencioná-lo "era considerado subversão e seus divulgadores malvistos e até execrados como 'defensores de bandidos'(p.76)". Diante daquele cenário, o significado dos direitos humanos foi brutalmente deturpado. Apesar do fim da ditadura militar e do restabelecimento da democracia, alguns setores da sociedade desconfiaram e até mesmo não compreenderam. Para o autor citado: "a acirrada incompreensão e a campanha contra os direitos humanos provêm do desconhecimento daquilo que eles representam ou até mesmo de posições egoístas dos interessados em manter situações de privilégios. Mas interessam a todos e a cada um em particular. Sem respeito a eles, não pode existir sociedade justa e nem democracia sólida" (p.76-80).

Sobre os direitos humanos, Genevois (2006) relata,

> Os direitos humanos são fundamentais ao homem pelo fato de ele ser homem. Não resultam de uma concessão da sociedade, política, mas constituem prerrogativas inerentes à condição humana. Os direitos humanos não são estáticos, mas acompanham o processo histórico. Este não é linear: conhece saltos e retrocessos. Apenas no século XX, sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos definiram-se explicitamente e adquiriram o reconhecimento mundial. A noção de direitos humanos, todavia é muito antiga, perdendo-se no tempo. Há divergência quanto ao surgimento dos direitos humanos na história, mas muitos autores situam-no na Grécia, quando eles foram aludidos em um texto de Sófocles, no qual Antígona, em resposta ao rei que a interpela em nome de quem havia sepultado contra suas ordens, o irmão que fora executado, proclama: 'Agi em nome de uma lei que é muito mais antiga do que o rei, uma lei que se perde na origem dos tempos, que ninguém sabe quando foi promulgada'. Os profetas judeus vinculam o exercício do poder a deveres fundados em princípios religiosos que inspiram uma ética baseada na responsabilidade de todos os homens pelos seus atos. Buda, Confúcio e Zoroastro pregam a supremacia do direito e da justiça, o ensino da fraternidade e da generosidade. Visam à plena realização da natureza humana e à formação de uma sociedade pacífica e justa (p.69-70).

Para Bobbio (2004), os direitos humanos são uma construção histórica que surgem da evolução das necessidades da convivência em coletividade e "emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem" (p.51), sendo, portanto, suscetíveis à mudança e ampliação. O seu desenvolvimento cobriu três etapas. Primeiro, com a declaração dos direitos e de liberdade; depois com declaração dos direitos políticos, e, finalmente, dos direitos sociais (p.51).

Cury (2008) afirma que esse processo também aparece na legislação educacional brasileira[82]. O conceito de educação básica[83] na LDB nº 9.394/1996, como direito do cidadão e dever do Estado, ampliou o espectro da cidadania no Brasil. Esse processo foi iniciado na Constituição Federal de 1988, que declarou no âmbito dos direitos educacionais[84] os deveres do Estado para com a Educação Infantil e a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio (p.15). Por diversas vezes as conquistas legais não conseguem ser implementadas com a velocidade esperada. Este processo é lento e dividido em etapas e sua real efetividade acaba

[82] Cury (2010, p.569-570) esclarece: "Em um país federativo como o Brasil, cumpre assinalar a existência de constituições estaduais, as leis orgânicas dos municípios, autônomas nas suas competências. Elas podem explicitar um princípio geral, adequar à sua realidade e fazer avançar o direito à educação. No Império, por exemplo, algumas províncias adotaram o princípio da obrigatoriedade. Na República, muitas constituições e leis buscaram determinar fontes de financiamento nacional, muito antes da vinculação orçamentária estabelecida desde 1934. Após essa determinação nacional, muitos estados e municípios alteraram para mais os percentuais desta vinculação".

[83] Menezes e Santos (2002) relatam que "a Educação Básica é o nível da educação escolar brasileira que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além da educação básica, o outro nível escolar do sistema educacional brasileiro é a educação superior. O conceito de educação básica foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, pois a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo 'primeiro grau' e o ensino médio ao antigo 'segundo grau' (separado da formação profissional). De acordo com a LDB, 'a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores'. Além disso, 'a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar' ".

[84]Menezes e Santos (2002) relatam que "O Direito Educacional é o ramo das Ciências Jurídicas e Sociais que tem por objetivo compreender os princípios do direito aplicados à educação. (...) A idéia do direito educacional, no entanto, é ir além da legislação educacional, que trata de normas, leis, pareceres, decretos e portarias, estatutos e regimentos, para entrar no campo do comportamento humano no que toca à educação. Dessa forma, orienta o seu trabalho para a tradução do dever do Estado de garantir aos seus cidadãos o exercício do direito público subjetivo à educação e poder exigi-lo sempre que necessário. A existência do direito educacional no Brasil justifica-se, por exemplo, na interpretação e efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é uma espécie de código, reforçado por leis conexas e normas complementares, todas lastreadas em uma seção especial da Constituição Federal".

sendo comprometida no tempo, gerando um sentimento de insatisfação e desesperança frente às conquistas.

Paiva (2007) faz uma importante contribuição para se entender a complexidade e a importância da educação ao ser tomada como um direito humano,

> Ao tempo em que no mundo a educação vem sendo tomada como um direito humano. [Nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948], mais do que, apenas, direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, contínua não garantindo na prática, esse direito. A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas ações que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a 'chance' renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida social nas sociedades grafocêntricas (sp.).

Importante ressaltar que a conscientização dos direitos e da sua capacidade para transformar uma dada realidade não se efetiva magicamente. Depende de um processo árduo de trabalho que vislumbre as reais necessidades de todo o processo educativo, uma vez que ao serem implementadas determinadas ações, estas geram conseqüências para o processo educativo. Daí a necessidade, ou melhor, a responsabilidade dos implementadores da política em atentar para o problema da descontinuidade de seus projetos e programas para evitar o desgaste em ações descontextualizadas da realidade. Paiva (2007) complementa,

> Como direito humano, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos. O modo possível de operar com essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal (sp.).

Segundo Singer (2010), as sociedades capitalistas contemporâneas encontram-se divididas em duas classes sociais. A primeira é proprietária ou capitalista[85], composta em sua maioria por pessoas possuidoras de recursos econômicos suficientes para garantir suas

[85] Singer (2010, p.191) esclarece: "Capitalistas não são em geral ociosos; a maioria provavelmente trabalha, exercendo a direção de empreendimentos, representando investidores em conselhos de administração de sociedades anônimas, exercendo mandatos de representação política, sindical etc. O que importa é que não trabalham como assalariados ou autônomos. Há evidentemente pessoas que trabalham como assalariados e que possuem propriedades que lhes permitiriam viver sem depender de salário. Isso não impede que sejam, para efeitos legais, trabalhadores e, portanto, sujeitos dos direitos sociais. Estão nesta situação os dirigentes profissionais de grandes empresas, que quase sempre poderiam viver sem trabalhar, da renda das fortunas que lhe amealharam ou herdaram".

necessidades sem ter de exercer alguma atividade remunerada para seu sustento. A segunda é trabalhadora, composta por aqueles que subsistem com os ganhos do exercício de uma atividade remunerada. Olhando esta divisão, percebe-se que apenas os membros da classe trabalhadora[86] demandam os direitos sociais. Isso se deve ao fato de que os direitos sociais só se aplicam para aqueles cuja situação torna imprescindível o seu uso. São direitos condicionais, pois eles são direcionados apenas àqueles que dependem de direitos para ter acesso a uma renda social, condição essencial para garantia da sobrevivência física e social do cidadão. Dessa forma, diretamente ligados às condições de exercer os demais direitos humanos. O mesmo autor comenta,

> Evidentemente, a falta de trabalho cria situações de carência para suas vítimas, que ficam impossibilitadas de sustentar a si e suas famílias. Para evitar situações como esta, foram instituídos direitos para os cidadãos sem trabalho que de outro modo estariam condenados à indigência ou à ilegalidade. Portanto, os direitos sociais têm como sujeitos os trabalhadores; uma parte dos direitos têm como sujeitos os trabalhadores que têm trabalho remunerado (assalariado ou autônomo) e outra parte os trabalhadores que dele carecem (p.192).

Os direitos sociais são aqueles proporcionados pelo Estado que possibilitam melhores condições de vida às pessoas e tendem à estabilização de situações sociais desiguais. Dentro da concepção de direito social está o direito à educação[87]. Muitas das ações implementadas nas políticas públicas para a educação brasileira procuraram relacionar a educação aos direitos sociais, visando uma abordagem mais prática das mesmas.

---

[86] Singer (2010, p.192) esclarece: "A classe trabalhadora compõe-se de duas grandes frações: assalariados e autônomos. Os primeiros vendem sua capacidade de produção a empregadores e esta condição lhes confere direitos que a legislação do trabalho especifica. Os outros produzem com seus próprios meios de produção, de forma individual ou associada, como trabalhadores por conta própria, microprodutores ou sócios de empresas que não têm assalariados (pois se tivessem seriam empregadores, e, portanto, capitalistas). Estas últimas podem ser empresas familiares, sociedades comerciais de vários tipos ou cooperativas. Grande parte dos direitos do trabalho se aplica diretamente aos assalariados, que nos países capitalistas desenvolvidos constituíam até recentemente a grande maioria dos trabalhadores".

[87] Menezes e Santos (2002) relatam que "O Direito à Educação é um dos direitos mais importantes da sociedade. Começou a ser estabelecido em lei a partir do início do século XX e resultou em uma série de compromissos feitos pela comunidade internacional de forma a tornar realidade o direito à educação por meio de tratados internacionais, declarações, recomendações e programas de ação. (...) Seguindo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal brasileira, de 1988, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente também asseguram a todas as crianças e adolescentes o direito à educação em escola pública e gratuita mais próxima de sua residência inclusive para aqueles que não puderem iniciar os estudos na idade apropriada. O não oferecimento de ensino obrigatório pelo poder público ou a sua oferta irregular, segundo o Estatuto, configuram desrespeito a um direito constitucional, importando em responsabilidade da autoridade competente".

Fausto (2006) faz um resgate da história do Brasil e apresenta as concepções que elucidam a evolução das conquistas sociais e do direito à educação. O quadro 36 apresenta os principais conceitos.

QUADRO 36: CONCEPÇÕES DE DIREITOS DURANTE A HISTÓRIA DO BRASIL

Brasil Colonial 1500-1822 Divisões Sociais	*A PUREZA DE SANGUE:* Um princípio básico de exclusão distinguia determinadas categorias sociais, pelo menos até uma carta-lei de 1773. Era o princípio de pureza de sangue. Impuros eram os cristãos-novos, os negros, mesmo quando livres, os índios em certa medida e as várias espécies de mestiços. Eles não podiam ocupar cargos de governo, receber títulos de nobreza, participar de irmandades de prestígio etc. A carta-lei de 1773 acabou com a distinção entre cristãos antigos e novos, o que não quer dizer que daí para a frente o preconceito tenha se extinguido (FAUSTO, 2006, p.65). *LIVRES E ESCRAVOS:* o critério discriminatório se referia essencialmente a pessoas. Mais profundo do que ele era o corte que separava pessoas e não-pessoas, ou seja, gente livre e escravos, considerados juridicamente coisa. A condição de livre ou de escravo estava muito ligada à etnia e à cor, pois escravos eram, em primeiro lugar, negros, depois, índios e mestiços. Toda uma nomenclatura se aplicava aos mestiços, distinguindo-se os mulatos, os mamelucos, curibocas ou caboclos, nascidos da união entre branco e índio; os cafuzos, resultantes da união entre negro e índio (FAUSTO, 2006, p.65). *ESCRAVIDÃO INDÍGENA E NEGRA:* Do início da colonização até a extinção formal da escravidão indígena, houve índios cativos e os chamados forros ou administrados. Estes eram índios que, após a captura, tinham sido colocados sob a tutela dos colonizadores. Sua situação não era muito diversa dos cativos. Entretanto, se em geral a situação do índio era muito penosa, não equivalia à do negro. A proteção das ordens religiosa nos aldeamentos indígenas impôs limites à exploração pura e simples. A própria Coroa procurou estabelecer uma política menos discriminatória. Um alvará de 1755, por exemplo, chegou mesmo a estimular os casamentos mistos de índios e brancos, considerando tais uniões sem "infâmia alguma". O mesmo alvará previa uma preferência em "empregos e honras" para os descendente dessas uniões e proibia que eles fossem chamados de "caboclos" ou outros nomes semelhantes que pudessem ser "injuriosos". Tratamento muito diferente recebiam as uniões de índio com negro (FAUSTO, 2006, p.67-68). *AS RELAÇÕES ESCRAVISTAS:* As relações escravistas não se resumiram a um vínculo direto entre senhor e escravo, sem envolver outras pessoas. Houve cativos alugados para a prestação de serviços a terceiros e, nos centros urbanos, existiram os "escravos de ganho" - uma figura comum no Rio de Janeiro dos primeiros decênios do século XIX. Os senhores permitiam que os escravos fizessem seu "ganho", prestando serviços ou vendendo mercadorias e cobravam deles, em troca, uma quantia fixa paga por dia ou por semana. Escravos de ganho foram utilizados em pequena e em larga escala, de um único cativo até trinta ou quarenta. Se a maioria deles exercia sua atividade nas ruas, caindo inclusive na prostituição e na mendicância, com o assentimento de seus senhores, existiram também escravos de ganho que eram barbeiros instalados em lojas, ou operários (FAUSTO, 2006, p.68). *ESCRAVOS E ESCRAVOS:* Mas entre os escravos existiram distinções. Algumas se referiam ao trabalho exercido, pois havia diferenças entre servir na casa-grande ou trabalhar no campo, ser escravo na grande propriedade ou "escravo de ganho" nas cidades. Outras distinções referiam-se à nacionalidade, ao tempo de permanência no país ou à cor da pele. "Boçal" era o cativo recém-chegado da África, ignorante da língua e dos costumes; "ladino", o que já estava relativamente "adaptado", falando e entendendo português; "crioulo" era o nascido no Brasil. Uma coisa era o preto retinto, em um extremo, e o mulato claro, em outro. Em geral, mulatos e crioulos eram preferidos para as tarefas domésticas, artesanais e de supervisão, cabendo aos escuros, sobretudo aos africanos, os trabalhos mais pesados (FAUSTO, 2006, p.69). *LIVRES E LIBERTOS:* Além das distinções no âmbito da massa escrava, devemos considerar que houve no Brasil colonial um grande número de africanos ou afro-brasileiros livres ou libertos. Dados referentes ao fim do período indicam que cerca de 42% da população negra ou mulata eram constituídas por essa categoria. Sua condição era ambígua. Considerados

	formalmente livres, voltavam na prática ser escravizados de forma arbitrária. Não podiam pertencer ao Senado da Câmara ou a prestigiosas irmandades leigas, como a Ordem Terceira de São Francisco. Mesmo a liberdade de um ex-escravo podia ser revogada, por atitudes de desrespeito para com seu antigo senhor (FAUSTO, 2006, p.65). A escravidão foi uma instituição nacional. Penetrou toda a sociedade, condicionando seu modo de agir e de pensar. O desejo de ser dono de escravos, o esforço por obtê-los ia da classe dominante ao modesto artesão branco das cidades. Houve senhores de engenho e proprietários de minas com centenas de escravos, pequenos lavradores com dois ou três, lares domésticos, nas cidades, com apenas um escravo. O preconceito contra o negro ultrapassou o fim da escravidão e chegou modificado a nossos dias. Até pelo menos a introdução em massa de trabalhadores europeus no centro-sul do Brasil, o trabalho manual foi socialmente desprezado como "coisa de negro" (FAUSTO, 2006, p.69). *NOBREZA, CLERO E POVO:* Em teoria, as pessoas livres da Colônia foram enquadradas em uma hierarquia de ordens (nobreza, clero e povo), lima característica do Antigo Regime. A transplantação desse modelo, vigente em Portugal, teve pouco efeito prático no Brasil. Os títulos de nobreza foram ambicionados pela elite branca, mas não existiu uma aristocracia hereditária. Os fidalgos eram raros, e muita gente comum tinha pretensões a nobreza (FAUSTO, 2006, p.70). A população livre e pobre abrangia pessoas de condição diversa. Roceiros, pequenos lavradores, trabalhadores povoaram os campos; as poucas cidades reuniram vendedores de rua, pequenos comerciantes, artesãos. Lembremos, de passagem, que esse quadro não foi estático. A descoberta do ouro e dos diamantes em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, a partir de princípios do século XVIII, e a vinda da família real para o Rio de Janeiro, no início do século XIX, foram, cada um à sua maneira, fatores de diversificação social e de alteração das relações entre campo e cidade. Na região mineira e nos centros urbanos, como Salvador e o Rio de Janeiro, existiam burocratas e administradores, letrados e gente dedicada às chamadas profissões liberais, especialmente a advocacia (FAUSTO, 2006, p.70). *DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA:* Uma divisão da sociedade diretamente relacionada com o princípio de pureza de sangue dizia respeito à religião. Os súditos da Coroa residentes no Brasil eram, por definição, católicos. Mas havia os mais e os menos católicos. Estes eram os cristãos-novos, judeus ou seus descendentes, obrigados a converter-se ao cristianismo por decisão da monarquia lusa (1497). Sobre eles pesava a suspeita adicional de praticar em segredo a religião judaica. Os cristãos-novos tiveram um papel relevante, desde os primeiros tempos da Colônia, como mercadores, artesãos, senhores de engenho, ocupando também cargos civis e eclesiásticos. Em 1603, a Mesa da Consciência, em Lisboa, determinou que o bispado do Brasil, com sede em Salvador, só apontasse "cristãos de velha cepa" para os ofícios religiosos em Pernambuco, porque a maioria deles estava nas mãos de cristãos-novos (FAUSTO, 2006, p.72). *POMBAL E A EXPULSÃO DOS JESUÍTAS:* A expulsão da ordem abriu um vazio no já pobre ensino da Colônia. A Coroa portuguesa, ao contrário da espanhola, temia a formação na própria Colônia de uma elite letrada. Já no século XVI, a Espanha criou na América várias universidades: a de São Domingos, em 1538, e as de São Marcos, em Lima, e da Cidade do México, em 155 i. Nada disso ocorreu na América lusa, durante todo o período colonial. Aliás, praticamente a mesma coisa aconteceu com a imprensa, que surgiu nas maiores cidades coloniais da América espanhola também no século XVI. Enquanto isso, ressalvando-se uma oficina gráfica aberta em 1747 no Rio de Janeiro e logo depois fechada por ordem real, a imprensa no Brasil só nasceria no século XIX, com a vinda de Dom João VI (FAUSTO, 2006, p.111-112). Para remediar os problemas criados com a expulsão dos jesuítas na área do ensino, a Coroa tomou algumas medidas. Foi criado um imposto especial, o subsídio literário - para sustentar o ensino promovido pelo Estado. O bispo de Pernambuco criou o seminário de Olinda, que se voltou em parte para as ciências naturais e a matemática. Pequenos clubes de intelectuais surgiram no Rio de Janeiro e na Bahia. As medidas de Pombal contra as ordens religiosas faziam parte de uma política de subordinação da Igreja ao Estado português. Este tratou porém de evitar conflitos diretos com o papa. A Igreja, por sua vez, aceitou a expulsão dos jesuítas. Mais do que isso, em 1773, o Papa Clemente XIV extinguiu a Companhia de Jesus, convencido de que ela trazia mais problemas do que vantagens. A ordem dos jesuítas só voltaria a existir em 1814 (FAUSTO, 2006, p.112).

Brasil Segundo Reinado 1840-1889 Fim da Escravidão	*FIM DA ESCRAVIDÃO:* A extinção da escravatura foi encaminhada por etapas até o final, em 1888. A maior controvérsia quanto às medidas legais não ocorreu em 1888, mas quando o governo imperial propôs a chamada Lei do Ventre Livre, em 1871. A proposta declarava livres os filhos de mulher escrava nascidos após a lei, os quais ficariam em poder dos senhores de suas mães até a idade de oito anos. A partir dessa idade, os senhores podiam optar entre receber do Estado uma indenização ou utilizar os serviços do menor até completar 21 anos. O projeto partiu de um gabinete conservador, presidido pelo Visconde do Rio I Branco, arrebatando desse modo a bandeira do abolicionismo das mãos dos liberais. (...) A classe social dominante, pelo contrário, via no projeto um grave ris '() de subversão da ordem. Libertar escravos por um ato de generosidade do senhor levava os beneficiados ao reconhecimento e à obediência. Abrir caminho à liberdade por força da lei gerava nos escravos a ideia de um direito, o que conduziria o país à guerra entre as raças (...). Na prática, a lei de 1871 produziu escassos efeitos. Poucos meninos foram entregues ao poder público e os donos de escravos continuaram a usar seus serviços. A partir da década de 1880, o movimento abolicionista ganhou força, com a aparição de associações, jornais e o avanço da propaganda. Gente de condição social diversa participou das campanhas abolicionistas. Entre várias figuras de elite, destacou-se Joaquim Nabuco, importante parlamentar e escritor, oriundo de uma família de políticos e grandes proprietários rurais de Pernambuco. Entre as pessoas negras ou mestiças, do origem pobre, os nomes mais conhecidos são os de José do Patrocínio, André Rebouças e Luís Gama. (...) Enquanto o abolicionismo crescia, as províncias do Norte se desinteressavam da manutenção do sistema escravista, a ponto de o Ceará ter declarado extinta a escravidão por conta própria, em 1884. Nesse quadro, ocorreu em 1885 a aprovação da Lei dos Sexagenários, também chamada de Lei Saraiva Cotejipe. Proposta por um gabinete liberal presidido pelo conselheiro Saraiva, a medida foi aprovada no Senado quando os conservadores, tendo à frente o Barão de Cotejipe, haviam voltado ao poder. Em linhas gerais, ela concedia liberdade aos cativos maiores de sessenta anos e estabelecia normas para a libertação gradual de todos os escravos, mediante indenização. A lei foi pensada como forma de se deter o abolicionismo radical e não alcançou seu objetivo (FAUSTO, 2006, p.217-219). Diante da oposição dos liberais, o presidente do Conselho, o conservador João Alfredo, decidiu propor a Abolição sem restrições. A iniciativa foi aprovada por grande maioria parlamentar, sendo sancionada a 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel, que se encontrava na regência do trono (...) Apesar das variações de acordo com as diferentes regiões do país, a abolição da escravatura não eliminou o problema do negro. A opção pelo trabalhador imigrante, nas áreas regionais mais dinâmicas da economia, e as escassas oportunidades abertas ao ex-escravo, em outras áreas, resultaram em uma profunda desigualdade social da população negra. Fruto em parte do preconceito, essa desigualdade acabou por reforçar o próprio preconceito contra o negro. Sobretudo nas regiões de forte imigração, ele foi considerado um ser inferior, perigoso, vadio e propenso ao crime; mas útil quando subserviente (FAUSTO, 2006, p.220-221).
Brasil Primeira República 1889-1930	IMIGRAÇÃO: O Brasil foi um dos países receptores dos milhões de europeus e asiáticos que vieram para as Américas em busca de oportunidade de trabalho e ascensão social. Ao lado dele figuram, entre outros, os Estados Unidos, a Argentina e o Canadá (FAUSTO, 2006, p.275). *INDUSTRIALIZAÇÃO:* As poucas fábricas que surgiram no Brasil, em meados do século XIX, destinavam-se principalmente a produzir tecidos de algodão de baixa qualidade, consumidos pela população pobre e pelos escravos. A Bahia foi o primeiro núcleo das atividades do ramo, reunindo cinco das nove fábricas existentes no país em 1866. (...) No que diz respeito à mão-de-obra, havia problemas no suprimento de trabalhadores especializados, mas não faltavam operários de baixa qualificação. Eles eram recrutados entre a população pobre, os imigrantes e os migrantes internos, para quem o Rio de Janeiro era um pólo de atração (...). Os principais ramos industriais da época foram o têxtil em primeiro lugar e a seguir a alimentação, incluindo bebidas, e o vestuário. A indústria têxtil, sobretudo a de tecidos de algodão, foi a verdadeiramente fabril pela concentração do capital nela investido e pelo número de operários. Várias fábricas chegaram a ter mais de mil trabalhadores. Já por volta da Primeira Guerra Mundial, 80% dos tecidos consumidos no país eram nacionais, indicando uma melhora de sua qualidade. Quando, nos últimos anos da década de 1920, uma crise atingiu a indústria têxtil, sua capacidade produtiva era considerável. Veremos mais adiante os efeitos desse fato, ao tratar do quadro econômico nos anos 30 (FAUSTO, 2006, p.286-288)

	Apesar desse relativo avanço na produção industrial, havia profunda carência de uma indústria de base (cimento, ferro, aço, máquinas e equipamentos). Desse modo, grande parte do surto industrial dependia de importações (...). A principal preocupação do Estado não estava voltada para a indústria, mas para os interesses agroexportadores. Entretanto, não se pode dizer que o governo tenha adotado um comportamento antiindustrialista. Houve proteção governamental em certos períodos à importação de maquinaria, reduzindo-se as tarifas da alfândega. Em alguns casos, o Estado concedeu empréstimos e isenção de impostos para a instalação de indústrias de base. Por outro lado, a tendência de longo prazo das finanças brasileiras no sentido da queda da taxa de câmbio tinha efeitos contraditórios com relação à indústria. A desvalorização da moeda encarecia a importação dos bens de consumo e, portanto, estimulava a: indústria nacional, mas, ao mesmo tempo, tornava mais cara a importação de máquinas de que o parque industrial dependia (FAUSTO, 2006, p.289). Resumindo, se o Estado não foi um adversário da indústria, esteve longe de promover uma política deliberada de desenvolvimento industrial (FAUSTO, 2006, p.289). *MOVIMENTOS URBANOS:* Os primeiros movimentos sociais da classe operária se situam na República. (...) movimentos sociais no campo. Eles podem ser divididos em três grandes grupos: 1. os que combinaram conteúdo religioso com carência social; 2. os que combinaram conteúdo religioso com reivindicação social; 3. os que expressaram reivindicações sociais sem conteúdo religioso (FAUSTO, 2006, p.295). Canudos (...) é um exemplo do primeiro grupo. Outro é o do movimento que se formou em torno do Padre Cícero Romão Batista entre 1872 e 1924, tendo como centro a cidade cearense de Juazeiro. O padre começou reunindo fiéis para rezar e fazer promessas nos desastrosos períodos de seca. Logo ganhou fama de milagreiro e passou a reunir adeptos em número crescente. Estes passaram a residir em Juazeiro ou a visitá-lo em grandes romarias (FAUSTO, 2006, p.295). O movimento do Contestado se enquadra no segundo grupo. (...) o Contestado era uma região limítrofe entre o Paraná e Santa Catarina, cuja posse vinha sendo reivindicada por ambos os Estados. Havia pois lima contestação sobre a área. O movimento social aí surgido em 1911, porém, não tinha por objeto essa disputa. Nasceu reunindo seguidores de um "coronel" tido como amigo dos pobres e pessoas de diversas origens, atingidas pelas mudanças que vinham ocorrendo na área. Entre elas, trabalhadores rurais expulsos da terra pela construção de uma ferrovia e por uma empresa madeireira e gente que tinha sido recrutada na construção da ferrovia, ficando novamente desempregada no fim de seus contratos. Os rebeldes se agruparam em torno de José Maria, uma figura que morreu nos primeiros choques com a milícia estadual e foi santificada. Estabeleceram vários acampamentos, organizados na base da igualdade e fraternidade entre os membros. Reivindicaram a posse da terra, enquanto esperavam a ressurreição de José Maria. Fustigados por tropas estaduais e do Exército, os rebeldes foram liquidados em 1915 (FAUSTO, 2006, p.298). O terceiro grupo de movimentos sociais no campo tem como exemplo mais expressivo as greves por salários e melhores condições de trabalho ocorridas nas fazendas de café de São Paulo. Houve centenas de greves localizadas que deixaram um registro escasso. A mais importante ocorreu em 1913, reunindo milhares de colonos da região de Ribeirão Preto, por ocasião da safra. Eles pretendiam a revisão de seus contratos de trabalho e paralisaram as grandes fazendas de Francisco Schmidt e a Dumont, de propriedade inglesa. Houve intervenção da polícia e do cônsul da Itália, que procurava servir como intermediário nas negociações. Afinal, os objetivos dos colonos não foram alcançados (FAUSTO, 2006, p.296). O crescimento das cidades a diversificação de suas atividades foram os requisitos mínimos de constituição de um movimento da classe trabalhadora. As cidades concentraram fábricas e serviços, reunindo centenas de trabalhadores que participavam de uma condição comum. Sob este último aspecto, não havia muita diferença com as grandes fazendas de café. Mas nos centros urbanos a liberdade de circulação era muito maior, assim como era maior a circulação das idéias, por maiores que fossem as diferenças de instrução e a ausência de veículos amplos de divulgação, como viriam a ser o rádio e a televisão. (...) A partir dessas constatações, vamos nos concentrar no movimento operário do Distrito Federal e de São Paulo, os quais apresentaram várias diferenças. Na capital da República, quando do surgimento dos primeiros partidos operários no fim do século XIX, predominaram um vago socialismo e um sindicalismo que hoje chamaríamos "de resultados". Ou seja, o movimento operário carioca tendeu a buscar o alcance de

	reivindicações imediatas, como aumento de salário, limitação da jornada de trabalho, salubridade, ou de médio alcance, como o reconhecimento dos sindicatos pelos patrões e pelo Estado. A transformação radical da sociedade não fazia parte de sua preocupações (FAUSTO, 2006, p.297). Contrastando com esse quadro, em São Paulo predominou o anarquismo, ou melhor, uma versão dele: o anarco-sindicalismo, uma corrente do movimento operário que teve seu apogeu na Europa e nos Estados Unidos entre as últimas décadas do século XIX e o início da Primeira Guerra Mundial. Tinha por objetivo a transformação radical da sociedade e a implantação do socialismo (FAUSTO, 2006, p.297-298). Os anarco-sindicalistas acreditavam que seu objetivo seria atingido com a derrubada da burguesia do poder, sem um longo período de transição posterior. Isso seria alcançado através de um grande ato: a greve geral revolucionária. O sindicato anarquista, dirigido por comissões que deveriam expressar a vontade dos sindicalizados e não sua vontade própria, representava um esboço da sociedade que pretendiam instaurar. Uma sociedade sem Estado, sem desigualdade, organizada em uma federação livre de trabalhadores (FAUSTO, 2006, p.298). A partir dessa breve descrição, podemos perceber que os anarquistas encaravam as lutas por reivindicações imediatas como simples instrumento da grande ação revolucionária. Além disso, a obtenção de conquistas deveria ser feita sem o auxílio do Estado e mesmo contra o Estado. Qualquer vantagem assegurada em lei poria em risco os objetivos estratégicos do movimento operário. Adversários do marxismo, eles assumiam entretanto, ao pé da letra, a afirmação de Marx de que a emancipação dos trabalhadores cabia aos próprios trabalhadores (FAUSTO, 2006, p.298). Desde o início da Primeira República, surgiram expressões da organização e mobilização dos trabalhadores: partidos intitulados de operários, aliás com poucos operários, que logo desapareceram; sindicatos, greves. Os anarquistas tentaram mesmo organizar a classe operária em nível nacional, com a I criação da Confederação Operária Brasileira em 1906. Todos esses esforços não foram desprezíveis, mas não ocultam as dificuldades de organização. O movimento era esparso e raramente despertava a atenção e a preocupação da elite. Pressionando os patrões obtinham-se direitos, mas estes não eram assegurados em lei. Passado o momento de pressão, os direitos se perdiam (FAUSTO, 2006, p.299). Esse quadro foi quebrado entre 1917 e 1920, quando um ciclo de greves I de grandes proporções surgiu nas principais cidades do país, especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo. Na raiz desse ciclo estavam dois fatores: primeiro, o agravamento da carestia, em conseqüência das perturbações causadas pela Primeira Guerra Mundial e pela especulação com gêneros alimentícios; segundo, a existência de uma vaga revolucionária na Europa, aberta com a revolução de fevereiro de 1917, seguida da Revolução de Outubro do mesmo ano, na Rússia czarista (FAUSTO, 2006, p.299). A emergência de uma nova conjuntura se torna clara por várias constatações. O número de greves cresceu muito, chegando entre 1917 e 1920, segundo os dados mais confiáveis, à casa dos cem, em São Paulo, e a mais de sessenta, no Rio de Janeiro, afora pequenas paralisações não registradas pela imprensa. A sindicalização ganhou ímpeto, embora não existam dados seguros da proporção de operários sindicalizados. Um exemplo de alta taxa de sindicalização é o da União dos Operários em Fábricas de Tecidos do Rio de Janeiro, que, em 1918, afirmava ter 19 mil filiados (FAUSTO, 2006, p.300). Por outro lado, o movimento operário ganhou primeira página dos jornais e passou a preocupar a elite dirigente (FAUSTO, 2006, p.300). Os trabalhadores não pretendiam revolucionar a sociedade, mas melhorar suas condições de vida e conquistar um mínimo de direitos. O que não quer dizer que muitos não fossem embalados na ação pelo sonho de uma sociedade igualitária. Por exemplo, o Comitê de Defesa Proletária, que se formou em São Paulo no curso da greve geral de 1917, tinha como pontos principais de seu programa: aumento de salários; proibição do trabalho de menores de \ catorze anos; abolição do trabalho noturno de mulheres e menores de dezoito anos; jornada de oito horas, com acréscimo de 50% nas horas extras; fim do trabalho nos sábados à tarde; garantia de emprego; respeito ao direito de associação. Além disso, propunha medidas contra a carestia pela intervenção do Estado - separando-se pois neste aspecto da pureza doutrinária anarquista - e pela redução de 50% dos aluguéis (FAUSTO, 2006, p.300). A onda grevista arrefeceu a partir de 1920, seja pela dificuldade de alcançar êxitos, seja pela

	repressão. Esta se abateu principalmente sobre os dirigentes operários estrangeiros que tinham papel importante como organizadores. Muitos deles foram expulsos do país. Em janeiro de 1921, o Congresso aprovou duas leis que dotaram o governo de instrumentos repressivos. Uma delas previa a expulsão dos estrangeiros cuja conduta fosse considerada nociva à ordem pública ou à segurança nacional. A outra regulou o combate ao anarquismo, considerando crime não só a prática de atos violentos como "fazer a apologia dos delitos praticados contra a organização da sociedade". Por aí se atingia o direito de expressão (FAUSTO, 2006, p.302). Na década de 1920, enquanto o movimento operário arrefecia, surgiram claros indícios de uma ação do Estado no sentido de intervir nas relações de trabalho, pela aprovação de leis que concediam alguns direitos aos trabalhadores. Duas leis foram importantes nesse sentido: a que previa quinze dias de férias anuais aos trabalhadores do comércio e da indústria (1925) e a que limitava o trabalho dos menores. Entretanto, a lei de férias dependia de regulamentação e até 1930 não foi aplicada na área da indústria, por pressão dos industriais (FAUSTO, 2006, p.302).
Governo de Getúlio Vargas 1930-1945	*A POLÍTICA TRABALHISTA:* Um dos aspectos mais concretos do governo Vargas foi a política trabalhista. Entre 1930 e 1945, ela passou por várias fases, mas desde logo se apresentou como inovadora com relação ao período anterior. Teve por objetivos principais reprimir os esforços organizatórios da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-Ia para o apoio difuso ao governo. No que diz respeito ao primeiro objetivo, a repressão se abateu sobre partidos e organizações de esquerda, especialmente o PCB, logo após 1930. Ela se tornou mesmo mais sistemática do que a existente na Primeira República. A situação de inquietação social contribuiu também para isso. Quanto ao segundo objetivo, (...) foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Seguiram-se leis de proteção ao trabalhador, de enquadramento dos sindicatos pelo Estado, e criavam-se órgãos para arbitrar conflitos entre patrões e operários - as Juntas de Conciliação e Julgamento. Entre as leis de proteção ao trabalhador estavam as que regularam o trabalho das mulheres e dos menores, a concessão de férias, o limite de oito horas da jornada normal de trabalho (FAUSTO, 2006, p.335). O enquadramento dos sindicatos foi estabelecido pelo Decreto nº 19.770 de 19 de março de 1931, que dispunha sobre a sindicalização das classes operárias e patronais, mas eram as primeiras o foco de interesse. O sindicato foi definido como órgão consultivo e de colaboração com o poder público. Adotou-se o princípio da unidade sindical, ou seja, do reconhecimento pelo Estado de um único sindicato por categoria profissional. A sindicalização não seria obrigatória. O governo se atribuiu um papel de controle da vida sindical, determinando que funcionários do ministério assistiriam às assembléias dos sindicatos. A legalidade de um sindicato dependia do reconhecimento ministerial, e este poderia ser cassado quando se verificasse o não-cumprimento de uma série de normas (FAUSTO, 2006, p.335). O Decreto nº 19.770 vigorou até 1934, quando foi substituído pelo. de nº 24.694, de 12 de julho de 1934. A principal alteração consistiu na adoção' do princípio da pluralidade sindical, isto é, da possibilidade de reconhecimento de mais de um sindicato representativo de uma categoria profissional. Mas a pluralidade na prática não pegou, embora só viesse a desaparecer da legislação em 1939 (FAUSTO, 2006, p.335-336). A política trabalhista do governo Vargas constitui um nítido exemplo de uma ampla iniciativa que não derivou das pressões de uma classe social e sim da ação do Estado. (...) Embora as associações de industriais e comerciantes acabassem por aceitar a legislação trabalhista, elas a princípio combateram as medidas governamentais, especialmente aquelas que concediam direitos aos trabalhadores. Um dos principais focos de resistência se concentrou na extensão das férias aos trabalhadores industriais (FAUSTO, 2006, p.336). As organizações operárias, sob controle das correntes de esquerda, tentaram se opor a seu enquadramento pelo Estado, mas a tentativa fracassou. Além do governo, a própria base dessas organizações pressionou pela legalização. Vários benefícios, como as férias, a possibilidade de postular direitos perante as Juntas de Conciliação e Julgamento, dependiam da condição de ser membro de sindicato reconhecido pelo governo. Em fins de 1933, o velho sindicalismo autônomo desaparecera, e os sindicatos, bem ou mal, tinham-se enquadrado na legislação (FAUSTO, 2006, p.336). A partir de 1930, as medidas tendentes a criar um sistema educativo e promover a educação tomaram outro sentido, partindo principalmente do centro para a periferia. Em resumo, a

	educação entrou no compasso da visão geral centralizadora. Um marco inicial desse propósito foi a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930 (FAUSTO, 2006, p.337). É costume apontar a inspiração fascista das iniciativas do governo Vargas na área educativa. Lembremos porém que nessa área, como em outras, o governo adotou uma postura autoritária e não-fascista. Ou seja, o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar totalitária que abrangesse todos os aspectos do universo cultural. Mesmo no curso da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a educação esteve impregnada de uma mistura de valores hierárquicos, de conservadorismo nascido d influência católica, sem tomar a forma de uma doutrinação fascista (FAUSTO, 2006, p.337).
Regime Militar 1964-1985	*MOVIMENTOS SOCIAIS:* O regime militar reprimiu as direções sindicais ligadas ao esquema populista, mas não desmantelou os sindicatos. No campo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (Contag) já em 1968 começou a agi r independentemente do governo e a incentivar a organização de federações de sindicatos rurais em todo o país. O número de sindicatos rurais, que era de 625 em 1968, passou a 1 154 em 1972, 1 745 em 1976 e 2 144 em 1980. O grande aumento de trabalhadores rurais sindicalizados depois de 1973 - de pouco mais 2,9 milhões em 1973 para mais de 5,1 milhões em 1979 - foi estimulado pela administração dos programas de previdência social por meio dos sindicatos (FAUSTO, 2006, p.498). Lideranças combativas surgiram sob influência da Igreja através da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Criou-se assim no campo uma situação curiosa em que a política assistencialista do governo favoreceu a emergência de um atuante movimento social. As alternativas de luta pela posse da terra ou da extensão ao campo dos direitos trabalhistas, que haviam dividido as lideranças do movimento rural antes de 1964, tomaram conteúdo mais definido. Na dependência da região em que atuavam, os sindicatos enfatizaram uma ou outra dessas alternativas. A luta pela posse da terra se manteve e até se ampliou; ao mesmo tempo, greves como a dos cortadores de cana em Pernambuco, iniciadas em 1979, chamaram a atenção para novas realidades do mundo rural (FAUSTO, 2006, p.498). Por outro lado, surgiram sindicatos de trabalhadores de "colarinho branco", abrangendo não apenas as áreas tradicionais de bancários, professores, mas também médicos, sanitaristas e outras categorias. A organização sindical dessas categorias correspondeu a uma mudança de caráter das profissões, em que o profissional autônomo - chamado de liberal - deu crescentemente lugar ao assalariado com diploma (FAUSTO, 2006, p.498). O movimento operário veio à tona, no Governo Geisel, com novo ímpeto e novas feições. A reconstrução do sindicalismo populista era inviável porque o regime não se assentava, nem pretendia assentar, no movimento operário organizado. Desse modo, o movimento sindical ressurgiu adotando formas independentes do Estado, a partir muitas vezes da vivência no interior das empresas onde os trabalhadores organizaram e ampliaram as comissões de fábrica. O eixo mais combativo se deslocou das empresas públicas para a indústria automobilística, que tinha sido um setor pouco atuante até 1964. A grande concentração de trabalhadores em um pequeno número de empresas e a concentração geográfica no ABC paulista foram fatores materiais importantes para a organização do novo movimento operário. Por exemplo, em 1978 existiam em São Bernardo em torno de 125 mil operários na indústria mecânico-metalúrgica, com forte predominância da indústria automobilística; deste total, 67,2% se concentravam em empresas com mais de 1 mil operários. 1':111 1976, na capital de São Paulo, existiam no mesmo ramo industrial 421 mil operários, mas apenas 20,8% se concentravam em empresas com mais de I mil operários (FAUSTO, 2006, p.499). Essas condições necessárias não são entretanto suficientes para explicar o surgimento do novo sindicalismo. Ele nasceu a partir do trabalho dos organizadores, em que se destacaram lideranças operárias, em vários casos ligadas à Igreja. Tiveram também papel importante os advogados sindicais. A aparição do movimento operário à luz do dia relacionou-se ainda com o clima criado pela abertura política, embora a abertura tenha demorado muito tempo para se estender às manifestações coletivas dos trabalhadores (FAUSTO, 2006, p.499). Em agosto de 1977, o governo admitiu que tinham sido manipulados os índices oficiais de inflação referentes a 1973 e 1974. Como eles regulavam os índices de reajuste salarial, verificou-se que os assalariados haviam perdido 31,4% de seu salário real naqueles anos. O Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema iniciou uma campanha para a correção dos salários.

	Essa campanha abriu caminho para as grandes greves de 1978 e 1979, que reuniram milhões de trabalhadores. A liderança de Luis Inácio da Silva (Lula), presidente do sindicato, afirmou-se no dia-a-dia e nas grandes assembléias realizadas em São Bernardo, no estádio da Vila Euclides. Os metalúrgicos estiveram à frente dos movimentos, que abrangeram também outros setores. Em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores entraram em greve no país. Houve 27 paralisações de metalúrgicos que abrangeram 958 mil operários; ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores que reuniram 766 mil assalariados (FAUSTO, 2006, p.499-500). As greves tinham por objetivo um amplo leque de reivindicações: aumento de salários, garantia de emprego, reconhecimento das comissões de fábrica, liberdades democráticas. A extensão das greves de 1979 mostrou que a afirmativa dos setores conservadores de que São Bernardo constituía um mundo à parte em grande medida não era verdadeira. O que se passava em São Bernardo tinha repercussão no resto do país. Não há dúvida porém de que o sindicalismo do ABC nasceu e cresceu com marcas próprias. As mais importantes são a maior independência com relação ao Estado, o elevado índice de organização - por volta de 1978, 43% dos operários eram sindicalizados - e a afirmação de seus líderes fora da influência da esquerda tradicional, ou seja, do PCB (FAUSTO, 2006, p.500).

Bobbio (2004) esclarece existir certa facilidade na declaração dos direitos sociais. Mas ao executá-los surgem reservas e oposições. É um problema político que busca protegê-los, pois "à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil (p. 80)". Abramovich (2006) apresenta uma síntese sobre os direitos civis e políticos e sua distinção dos direitos econômicos, sociais e culturais,

> Em síntese, a estrutura dos direitos civis e políticos pode ser caracterizada como um complexo de obrigações negativas e positivas do Estado: obrigação de abster-se de atuar em certos âmbitos e de realizar uma série de funções, para garantir o gozo da autonomia individual e impedir que seja prejudicada por outros cidadãos. Dada a coincidência histórica dessa série de funções positivas com a definição do Estado liberal moderno, a caracterização dos direitos civis e políticos tende a tornar 'natural' essa atividade estatal e enfatizar os limites de sua atuação (p.191).
>
> Sob essa perspectiva, os direitos civis e políticos se distinguem dos direitos econômicos, sociais e culturais mais em uma questão de grau do que em aspectos substanciais. Pode-se reconhecer que a faceta mais visível dos direitos econômicos, sociais e culturais sejam as obrigações de fazer, e é por isso que às vezes são denominados 'direitos-prestação'. Contudo, não é difícil descobrir, quando se observa a estrutura desses direitos, a existência concomitante de obrigações de não fazer: o direito à saúde compreende a obrigação estatal de não prejudicar a saúde; o direito à educação pressupõe a obrigação de não piorar a educação; o direito à preservação do patrimônio cultural implica a obrigação de não destruir esse patrimônio (p.191).
>
> É por essa razão que muitas das ações legais tendentes à aplicação judicial dos direitos econômicos, sociais e culturais são direcionadas para a correção da atividade estatal, quando esta deixa de cumprir obrigações de não fazer. Em suma, os direitos econômicos, sociais e culturais também podem ser caracterizados como um complexo de obrigações positivas e negativas do Estado, embora nesse caso as obrigações positivas se revistam de maior importância simbólica para identificá-los (p.191).

Os direitos educacionais receberam proteção jurídica diferenciada no sistema jurídico brasileiro ao considerar o ensino obrigatório como direito público subjetivo (SILVEIRA, 2010, p.17-19).

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS NA EJA

Ao longo da história da educação brasileira pode-se observar uma série de conquistas em transformar as 'exigências' em 'direitos', mas grandes dificuldades ou mesmo insucessos em proporcionar condições para sua implementação. O conceito de educação é complexo e resultado de muitos embates. Cada nação, dentro da análise de sua realidade, precisa definir o seu próprio conceito de educação para que possa traçar diretrizes que contemplem de fato a sua realidade. Sobre o direito à educação, Cury (2010) descreve,

> O direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. A França consolida sua legislação escolar básica no final do século XIX. A Alemanha, da República de *Weimar*, vai declarar solenemente a educação como direito em sua constituição. Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente à ignorância. Mas também setores liberais e democráticos não se ausentaram de propor esse direito como caminho de mobilidade social e de integração na ordem social (p.569).

Oliveira (2007) afirma que a educação vem tornando-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. É condição necessária para o usufruto de outros direitos da cidadania. O direito à educação é atualmente reconhecido como um direito fundamental do homem e é consagrado na legislação da maior parte do mundo. O direito não se limita a uma determinada parcela da sociedade, mas pertence a todos em todas as idades. Também não se limita a uma determinada etapa ou à conclusão de um determinado nível. A educação deve ser contínua, permanente e possível de acordo com a realidade do seu público (p.15).

Esse direito deve ser garantido pelo Estado, o qual deve estabelecer propostas de educação para todos, principalmente para os grupos mais vulneráveis. O direito à educação consiste na compulsoriedade e também na gratuidade da educação, podendo ter diferentes formas de manifestação, dependendo do tipo de sistema legal existente em cada país. Geralmente, a forma de declaração desse direito refere-se ao número de anos ou aos níveis de escolaridade garantidos para todos os cidadãos. A gratuidade torna-se fundamental como elemento de contrapartida da obrigatoriedade do cidadão de ir à escola (OLIVEIRA, 2007, p.15-16).

É importante ressaltar que a educação não pode ser desvinculada dos direitos sociais e dos direitos humanos. Para a garantia da defesa do direito à educação é preciso associá-lo aos outros direitos. Não se pode analisar separadamente, pois a obtenção do direito só se concretiza de maneira plena, conjunta, que vise à formação do homem. Gadotti (2009) complementa "Ao estabelecermos como prioridades de atendimento do direito à educação os grupos vulneráveis deverão incluir aí as pessoas analfabetas e também as privadas de liberdade" (p.19). Cury (2010) comenta sobre o direito à educação no Brasil,

> O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola mas fora da idade apropriada (p.569).
> Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégio (p.569).
> Essa situação tem uma história passada de desleixo e abandono, cujas conseqüências são extremamente visíveis e sempre catalogadas nos indicadores estatísticos dos órgãos do governo ou de organizações internacionais. (...). Mas não faltaram esforços, propostas, projetos e lutas tendentes a realizar a cidadania educacional em nosso país. Um dos campos de luta foi o terreno de elaboração de leis (p.569).

No Brasil o conceito de educação definido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/1996, "educação é o processo formativo que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho." (MENEZES; SANTOS, 2002). Cury (2010) explica as particularidades da legislação brasileira no tocante ao acesso à escola,

> A legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, jamais determinou que, forçosamente, ela se desse em instituições escolares até 1988. Se a instituição escolar é obrigatória em nível nacional para o ensino fundamental desde 1934, a escola não o foi até 1988. Com a Constituição de 1988 e, mais claramente, após a LBD, de 1996, a educação escolar no lar não mais foi permitida, como vigia até então. Veja-se o caso do artigo 24, lI, c, das atuais diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96, que incluiu como uma das regras comuns da educação básica a possibilidade de inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato (p.571-572).

No âmbito nacional e internacional, uma série de dispositivos com força de lei garantiu o reclamo judicial da concretização de políticas públicas voltadas para a garantia da escolarização para a população jovem e adulta da modalidade EJA. "Em âmbito internacional, a Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (1960), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Declaração de Hamburgo (1997) são importantes instrumentos que garantem o direito à educação de jovens e adultos" (AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).

O quadro 37 apresenta uma síntese desses instrumentos legais[88].

QUADRO 37: DISPOSITIVOS LEGAIS DE AMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO

Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino	A convenção contra discriminações na esfera do ensino define o conceito de discriminação e enfatiza ser uma atitude discriminatória "a exclusão de uma pessoa ou um grupo de pessoas a determinado grau ou tipo de ensino em função da idade" (art. 1º, §1º, "a" e "b"). Além disso, a convenção estabelece compromissos aos Estados signatários de eliminar disposições legislativas e administrativas que sejam discriminatórias na esfera do ensino (art. 3º, §1º, "a"), bem como a promoção e intensificação da educação de jovens e adultos que não o receberam em sua totalidade (art. 4º, §1º, "c"). E dispõe, no artigo 5º, que a educação "deve atender ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e reforçar o respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais". A convenção contra discriminações na esfera de ensino é um compromisso entre os Estados partes para que o acesso à educação não seja um privilégio de poucos, mas torne-se de fato um direito universal. No Brasil, há ainda muita discriminação na modalidade de ensino de jovens e adultos (AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).
Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	O artigo 13, inciso I, "d" do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Assembléia Geral da ONU (PIDESC), de 16/12/66, estabelece o dever do Estado em "fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária". Ao contrário da Declaração Universal de 1948, que proclama a instrução gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, sem fazer distinção de idade, o PIDESC

[88] Cury (2010, p.570) esclarece: "Além das constituições nacionais e infranacionais, há ainda um campo pouco trazido à tona. Trata-se das declarações e pactos internacionais assinados pelo Brasil com relação a direitos e garantia de direitos. É o reconhecimento mais alto de um direito, pois, o país que o assina o reconhece em sua dimensão internacional. É o caso, por exemplo, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais, e Culturais (1966, ONU) ou mesmo a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, de 1948. Em muitos casos, a declaração é sobre o direito à educação. Tal é a recente Declaração celebrada em Jomtiem (Tailândia) e que gerou o Plano Decenal da Educação para Todos".

	aborda diferenciadamente o direito à educação de jovens e adultos do direito dos educandos em idade própria, garantindo a estes que "a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos"(art. 13, inc. 2, "a") e à EJA, a implementação será feita "na medida do possível", o que deixa margens para um tratamento discriminatório da EJA nos ordenamentos jurídicos internos de cada país (AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).
Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos	No contexto da Declaração de Hamburgo a educação de adultos é afirmada como um direito humano fundamental e um direito chave para o século XXI, sendo tanto uma "conseqüência do exercício da cidadania como condição para a plena participação na sociedade". Assumiu-se o compromisso de "oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de suas vidas" (...) e construir "amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada". No âmbito desta Declaração foi adotada a Agenda para o Futuro, que estabeleceu metas específicas para que os objetivos proclamados na Declaração (melhoria das condições e qualidade da educação de adultos; garantir a alfabetização e a educação básica; promover o fortalecimento das mulheres através da educação de jovens e adultos; entre outros) fossem atingidos. Estes documentos internacionais reconhecem e reafirmam o direito à educação de jovens e adultos como um direito humano fundamental (AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).
Conseqüências no Brasil	No Brasil, depois de referendadas pelo Congresso Nacional (art. 49, inciso I) através de um Decreto-lei do Senado Federal e ratificadas pelo Presidente da República (art. 84, inciso VIII) estas declarações internacionais são incorporadas em nossa legislação, com status de lei, devendo ser implementadas por nossos representantes do governo. Ocorrendo a não observância de um compromisso assumido internacionalmente, ratificado e referendado internamente, o Poder Público responsável pode ser acionado juridicamente para efetive a sua implementação. Desta forma, estes documentos internacionais são importantes instrumentos para a exigibilidade e efetividade do direito à educação de jovens e adultos. (AÇÃO EDUCATIVA, 2006a).

O quadro 38 apresenta a síntese das normas internas que visam a garantia do direito à educação no Brasil, resgatando a efetividade dos impactos dos eventos e compromissos internacionais assumidos pelo país e sua presença na legislação nacional.

QUADRO 38: NORMAS INTERNAS DE GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Constituição Federal de 1988	Nos dias atuais a Constituição de 1988 garante o direito à educação de forma universal, como um direito de todos, "visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" e imputa como dever do Estado fornecê-lo tanto a crianças como àqueles que não tiveram acesso ao ensino em idade própria, conforme previsto no Capítulo III, Seção I – Da Educação, no artigo 208. No inciso I do artigo 208, garantiu-se expressamente o dever do poder público de prestar ensino fundamental "inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Em que pese estar explícita a garantia, a EJA enfrenta muitas discriminações. Basta observar que apenas a educação fundamental obrigatória, ou seja, a educação fornecida às crianças de seis aos quatorze anos de idade (que os pais devem obrigatoriamente matricular os seus filhos na escola sob pena de serem punidos judicialmente caso não o façam), foi prevista como um direito público subjetivo. Contudo, o fato de a EJA não ter sido expressa como um direito público subjetivo na Constituição não inviabiliza sua exigibilidade judicial, mas torna-a um pouco mais trabalhosa. (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996	• *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO*: Com uma linguagem mais detalhada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal 9394/96) regulamentou os dispositivos constitucionais referentes à educação, com uma peculiar diferença: o ensino fundamental para jovens e adultos foi aqui garantido como um direito público subjetivo, conforme pode ser conferido nos "Princípios e Fins" da LDB, nos

Parecer 11/2000 Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação	artigos 4º, inc. I, e 5º: art. 4º - "O dever do Estado com 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"; art. 5º - "O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo". Dessa forma, a LDB fortaleceu a EJA, trazendo uma garantia a mais para a sua efetivação ao prevê-la como um direito público subjetivo. Em que pese não ter sido regulamentada desta forma no texto constitucional, esta garantia não lhe pode ser negada, sob pena de retrocesso social, infringindo o artigo 5º, inciso II do Pacto Internacional do Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. A Educação de Jovens e Adultos foi melhor regulamentada na Seção V do Capítulo II, Educação Básica, da LDB, sendo determinado aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos. O artigo 37, § 2º intensificou o respaldo à educação do trabalhador ao estabelecer que "o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos". Se por um lado esta disposição tem a sua pertinência dada a presunção da hipossuficiência do trabalhador frente ao empregador, ou seja, o empregado é considerado a parte mais frágil da relação, e este parágrafo fortalece seu direito; por outro lado fragmenta a noção de universalidade ao aproximar a EJA do trabalho, reforçando a visão mercadológica do ensino e fragilizando sua abordagem como um princípio da dignidade humana, conforme estabelecido na Declaração Universal de 1948. • *PARECER 11/*2000: Seguindo as diretrizes de pactos e tratados internacionais e normativas internacionais, em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 11 e a Resolução 1. Estes instrumentos fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando alguns aspectos da LDB. A Resolução delimitou a idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos aos 15 anos para a etapa Fundamental do ensino, e 17 anos para o Ensino Médio. • *PLANO NACIONAL DE* EDUCAÇÃO: A Lei 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, entre elas: alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a superar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido este nível de escolaridade; atender no segundo segmento do Ensino Fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente; dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos, o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio. (AÇÃO EDUCATIVA, 2006b).

A Constituição de 1988 levantou a discussão sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para o problema da exclusão social, da qual se encontra submetido uma parcela significativa da população brasileira. As políticas públicas voltadas para a universalização do ensino fundamental [crianças e adolescentes] não vem garantindo a permanência e a continuidade dos estudos, sendo esta muitas vezes interrompida pela repetência [fracasso escolar] e pelo problema da defasagem idade e série dos alunos. Como conseqüência desse fenômeno, acabou-se proporcionando um "rejuvenescimento" do público da EJA nas últimas décadas, uma vez que, após a soma das repetências, do fracasso em suas aprendizagens e do aumento da idade, muitos destes jovens são direcionados para a modalidade EJA ou enxergam nela uma nova possibilidade

de recuperar o "tempo perdido" em que tiveram estagnada sua escolarização na escola regular. Paiva (2007) explica o que vem ocorrendo a partir da chamada universalização do atendimento,

> Marcadamente quando as políticas públicas voltam-se para o que tem sido chamado de universalização do atendimento e a escola básica deixa de ser elitizada, passando a atender, preferencialmente, as classes populares, não é o acesso suficiente para dar conta do saber ler e escrever, porque os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada 'evasão', o que, ainda hoje, faz sair, mesmo os que chegam ao final, sem dominar a leitura e a escrita. Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não - concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio 'fracasso', ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos (sp.).

A partir da Constituição Federal de 1988 vem se discutindo a necessidade de políticas públicas voltadas para garantir a jovens e adultos o direito à educação. É a partir da LDB nº 9.394/1996 que a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica. O público da EJA é caracterizado por jovens, adultos e idosos que, por motivos variados, não tiveram acesso a escola ou não puderam nela permanecer. O conceito de educação presente na modalidade EJA[89] deve ser compreendido dentro da perspectiva de uma educação voltada para atender aos anseios de jovens e adultos.

Cury (2010) retoma o significado da garantia à educação básica, relembrando as perdas, conquistas, retrocessos e avanços frente à questão de sua oferta e terminalidade, além da formação profissional para o mercado de trabalho e a entrada na universidade,

> A Constituição de 1988 determinará a gratuidade em todo ensino público, em qualquer dos seus níveis e em qualquer parte do território federativo. Em nível nacional, a gratuidade, até então, só tinha vigência para o ensino dos 8 anos obrigatórios. A gratuidade passa a valer também para o ensino médio e superior quando oferecidos pelos

[89] Menezes e Santos (2002) relembram a definição de EJA: "Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino oferecida àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade considerada ideal. Para a educação de jovens e adultos já foram estabelecidos cursos como o de madureza, suplência, supletivo, alfabetização, entre outros. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), de 1996, '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'. Além disso, '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' ".

> poderes públicos. Mas o ensino médio ganha, perde e recupera o advérbio progressivamente com relação a sua obrigatoriedade: ganha esse advérbio na redação original da Constituição de 1988; perde-o na emenda constitucional 14/96, que cria o fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, e a LDB o recupera. Desse modo o ensino médio progressivamente obrigatório é constitucionalizado em 1988, desconstitucionalizado em 1996 e reposto em lei ordinária no mesmo ano. Vê-se que a conquista de etapas superiores e obrigatórias de ensino continua um terreno em aberto, mas muito difícil. No entanto, não deixou de ser uma conquista o reconhecimento do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica. A educação básica passa a ser a categoria abrangente que envolve educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (p.576).
>
> Nesse sentido, a lei estipula o ensino médio com função formativa, excluindo o fato de ser voltado para o acesso preparatório ao ensino superior, como foi sempre sua tradição desde o Império, ou de ser profissionalizante, como impôs a Lei 5.692/71 [1971]. Essa última, ao menos na lei, integrava ensino geral com o profissionalizante, sob a dominância desse último, e mascarava a continuidade da função propedêutica voltada para as classes abastadas. Agora, com a nova LDB, o ensino médio é de caráter geral e deve cumprir a função formativa, sendo dever dos estados ofertá-lo (p.576).

Por outro lado, o ensino médio é de responsabilidade dos Estados. Dessa forma, as questões de articulação com o ensino médio ou seqüencial podem ser resolvidas de forma administrativa. O problema maior é o fato dos Estados responsabilizarem-se pelo ensino médio geral e formativo. Sobre essa questão, Cury (2010) esclarece,

> A Lei 9.394/96 [1996] abre a possibilidade de acesso à educação profissional a todo cidadão e, reforçando conquistas passadas, faculta o ensino superior a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. (...) O problema que aqui se põe é mais fundo do que o da integração ou articulação. Essa última questão pode ser resolvida administrativamente, já que a duração agora exigida para a obtenção de uma habilitação, em muitas áreas profissionais, é até menor do que a duração sob a Lei 5.692/71 [1971]. O problema maior é que doravante os estados se responsabilizam pelo ensino médio, geral e formativo. Logo o ensino médio tem um responsável explícito e, de alguma forma, há recursos identificados ainda que abaixo da necessidade (p.577).

Para Arroyo (2001) a educação de jovens e adultos tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. "Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos" (p.221).

Segundo esse autor, não se pode deixar de lado o legado acumulado pela EJA nas experiências da educação popular[90]. A história evidencia que as experiências consideradas

[90] Educação Popular: Termo que tem origem relacionada aos movimentos sociais e define uma intervenção nos processos sociais e políticos pela educação, visando uma transformação social para uma vida mais justa. A característica fundamental da educação popular está no seu caráter político, pois visa realizar as mudanças com a

radicais de educação de jovens e adultos não aconteceram à margem dos sistemas de ensino. Na verdade, foi a concepção de jovem e de adulto popular, de seus processos educativos, culturais e formadores que não se encaixavam nas clássicas modalidades de ensino e, por último, a aproximação da educação de jovens e adultos ao campo dos direitos (ARROYO, 2001, p.228).

Paiva (2007) comenta sobre a presença do direito à educação para jovens e adultos na Constituição Federal de 1988,

> Pela formulação constitucional, (...) a perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional inaugura não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira. (...) Apenas após a assembléia constituinte que promulgou o texto da atual Constituição brasileira (...), e depois de muitas lutas e tensões no plenário, defendendo interesses públicos e privados, e de intensas negociações com instâncias da sociedade organizada, a educação volta a assumir o caráter de direito de todos, vista como direito social (Cap. II, Art.6º), ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados e tratada como direito individual no capítulo III, Art. 205, 206, 208. Embora exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o status de direito coletivo. Constituída como direito público subjetivo (Art. 208, VII, § 1º), traz a dimensão individual expressa, no caso de ações contra o poder público que deixe de oferecer o ensino obrigatório (sp.).

Essa autora faz referência ao fato de que, embora jovens e adultos tenham o direito ao ensino fundamental obrigatório[91] e gratuito assegurado sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [Art. 208 da Constituição Federal de 1988, incorporado a redação do Inciso da Emenda Constitucional 14 de 1996], não há a obrigatoriedade do cumprimento do

---

participação ativa da população, elevando os indivíduos a atores sociais (MENEZES; SANTOS, 2002). Sampaio (2009) explica que a expressão educação popular foi interpretada de maneira diferente por autores tais como Beisiegel e Arroyo: 'Ressalto que esse autor [Beisiegel] usa a expressão educação popular para descrever a educação destinada às classes populares: 'uma educação concebida pelas 'elites' com vistas à preparação do 'povo' para a realização de certos fins' (BEISIEGEL, 1974, p.32). Essa é uma concepção diferente do conceito apresentado por Miguel Arroyo (2001), que define Educação Popular como um movimento organizado, um conceito, uma forma de fazer educação: 'um dos movimentos mais questionadores do pensamento pedagógico (que) nasce e se movimenta de projetos de educação de jovens e adultos colados a movimentos populares nos campos e nas cidades, em toda América Latina' (ARROYO, 2001, p.10).

[91] Cury (2010, p.575-576) esclarece: "O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola. Se qualquer um deles exigir uma vaga, é obrigação do poder público atendê-los. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixou de considerar a educação de jovens e adultos como uma compensação de assistência social. Junto com a educação infantil, ela passa a fazer parte da organização da educação nacional como modos reconhecidos de educação básica. A educação infantil, dentro da lógica da faixa etária, torna-se a primeira etapa da educação básica; a educação de jovens e adultos é uma modalidade cuja função reparadora deve continuar a existir até que o direito negado seja reposto. A reparação busca satisfazer um dano e para tanto o princípio do direito público subjetivo é uma declaração que visa preencher a falta de conhecimento, enfrentar o esquecimento e, talvez, a depender do interlocutor, a vontade de não se lembrar".

ensino fundamental como se faz com as crianças em idade escolar. Isso porque se subentende que não há como exigi-la do público da EJA, embora se tenha claro a determinação deste direito e que o fato de não exigir o cumprimento não desobriga o Estado da sua oferta gratuita. A interpretação da Emenda Constitucional 14 ocasionou um debate acirrado sobre o tema da obrigatoriedade na oferta do ensino fundamental para o público da EJA,

> A Emenda Constitucional 14 trouxe, quando realizada, uma polêmica discussão sobre a retirada da obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental gratuito, tal como formulado no texto constitucional original. À primeira vista, alterara formulação original de 'ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria' para (...) [Art. 208 – I 'ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)] pode significar que a oferta fica comprometida como dever do Estado (...). Assim sendo, não se trataria de desobrigar o Estado da oferta do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela. Ou seja, se deixa ao livre arbítrio, no caso de jovens e adultos não escolarizados na chamada 'idade própria'. (...) o direito de escolha para decidir pela assunção da oferta. (PAIVA, 2007).

Obviamente, obrigar o público da EJA a retornar e freqüentar a escola não seria o melhor caminho. No entanto, deixar para que este decida por livre e espontânea vontade, considerando a realidade da modalidade e o público que compõe a EJA, é mesmo difícil de compreender. Uma parcela considerável desse público retorna a escola pelo desejo de cumprir o processo de escolarização, pela necessidade que sente, por sentir sua falta, pela necessidade no trabalho, para sua vida e por inúmeros outros motivos. Mas pouquíssimos retornam à escola cientes do seu direito e muito raro encontrar os que pleiteiam esse direito. Isso se dá porque para o público da EJA a "culpa" por não ter concluído os estudos é unicamente sua e mesmo que tenha justificativas para o abandono, para a evasão, para a repetência e para a falta, ainda assim se sentem culpados e não se vêem como portadores de um direito que lhes foi negado e que pode ser reivindicado.

Do lado dos implementadores das políticas públicas para a modalidade EJA encontra-se, muitas vezes, o desconhecimento da demanda de EJA e a falta de planejamento para sua oferta por parte dos órgãos públicos. Assim, a escola não oferta porque não tem demanda e o aluno não se matricula porque desconhece o direito a vaga. Com isso, nada se altera, nada sai do discurso e não há avanços na garantia do direito à educação para o público que compõem a modalidade EJA. Paiva (2007) explica esse "nó" que impera e, ao mesmo tempo, justifica a falta de oferta de educação para jovens e adultos,

> Analisando-se o texto da Emenda Constitucional 14, (...) percebe-se que, por ser dever do Estado a oferta, prescinde-se de demanda para que os sistemas sejam organizados independentemente de haver ou não procura. Acrescente-se que, ao imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que freqüentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigada a não – consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta (sp.).
>
> Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento a idéia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível (sp.).

O fato é que, mesmo quando jovens e adultos retornam a escola, eles vão à busca da educação por acreditarem no discurso das nas novas possibilidades para voltar a estudar, na universalização do atendimento e na escola de todos e para todos. E quando retornam, esses alunos muitas vezes não encontram condições favoráveis que contribuam com a eficácia de sua aprendizagem. Muitas vezes descobrem, na prática, que a escola que deixaram no passado, com todas as suas mazelas e seus problemas ainda se encontra do mesmo jeito, com as mesmas práticas, com as mesmas falhas, ainda sendo uma escola que educa poucos, que seleciona muito e que não está preparada para dar uma segunda chance aos alunos que foram excluídos dela.

Mesmo que o discurso afirme que a escola básica é para todos, que a escola não é apenas para uma elite altamente selecionada e inclua as classes populares, o que se constata é uma realidade muito diferente das promessas. Encontram-se nessa "nova escola" os mesmos atores – professores despreparados[92] para trabalhar com a modalidade EJA e a falta de condições de

[92] Sobre a formação do Professor que atua em EJA, Sampaio (2009) faz uma reflexão: "Considero igualmente fundamental a necessidade de reconhecer que se trabalha com pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso é preciso: conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais; compreender que a marginalização deste público requer atenção especial à auto-estima e dá o tom de uma educação fora do padrão, que necessita de adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da

trabalho. A EJA ficou como "inquilina" da escola básica. Além da falta de um trabalho direcionado para a modalidade, da falta de apoio pedagógico, de suporte para a realização dos trabalhos e inúmeros problemas.

A escola não é condizente com o discurso, não garante o que propõe e o que lhe é de inteira responsabilidade, comprometendo mais uma vez uma parcela da população que necessita de respeito aos seus direitos. Soma-se a isso os jovens originados nas distorções idade-série, além dos jovens infratores que se encontram à margem do direito à educação por estarem privados da liberdade e da escolarização, devido a insuficiência de sua oferta no sistema penitenciário brasileiro, entre outras mazelas. Paiva (2007) elucida esse cenário,

> Distorções idade-série e idade-conclusão também vêm influenciando a composição de um contingente jovem na EJA. Na prática, a grande maioria de alunos da EJA provém de situações típicas dessas chamadas 'distorções'. Esses dados se agravam quando a eles se junta o que revela o quadro dos infratores de 18 a 29 anos, jovens pobres, com escolarização precária, e que privados da liberdade passam ainda a ser privados de qualquer chance de escolarização, pela insuficiência de atendimento no sistema penitenciário (...). Além da privação da liberdade, gera-se sob a guarda do Estado uma nova exclusão: a do direito a acesso a escolarização, por não ser ela ofertada para sujeitos apenados, na maioria dos estabelecimentos prisionais, como dever do Estado (sp.).

A modalidade EJA é formada por um público complexo, diferente, com inúmeras necessidades de aprendizagem. Na EJA estão os analfabetos, os analfabetos funcionais, os jovens que se encontram em situação de distorção idade-série, os jovens e adultos que buscam a escolarização. A EJA demanda políticas públicas condizentes com sua realidade que possibilite não só o retorno a escola, como a sua permanência e a sua continuidade e tudo isso permeado por uma aprendizagem real, satisfatória. Os sujeitos da EJA precisam de uma escola que parta das suas características, que respeite o seu tempo de aprendizagem e que lhe dê condições de seguir adiante sempre. Uma educação continuada com possibilidade para a vida toda. Só assim poderá realmente se efetivar o compromisso e o dever do Estado.

---

comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias. Por isso, refazer esta história da EJA nunca é demais, é preciso conhecê-la para respeitar os sujeitos que nela sempre estiveram e estão envolvidos" (p.25-26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil demorou muito na implementação de uma escola para a maioria da população e, mesmo quando o fez, não considerou as características e as demandas para essa escola. A situação fica ainda mais crítica quando ela é para aqueles que não tiveram o acesso ou foram obrigados a abandoná-la. Isso porque quando retornam não encontram condições favoráveis às suas características, a suas histórias de vida e a sua visão de mundo como cidadãos. Retornam e, muitas vezes, acabam sendo vistos como sujeitos que não trazem nada para a escola, além dos não saberes, sendo essa visão, no mínimo, preconceituosa e destituída de verdade. O país carrega um passado de omissão, exclusão e de negação do direito amplo à educação.

Retomando a hipótese proposta nessa pesquisa, confirma-se a necessidade deste olhar pela história do Brasil para a compreensão das origens do analfabetismo, o surgimento da demanda para educação de jovens e adultos e a verificação da garantia do direito para o público da EJA. Confirma-se que entendimento do analfabetismo está na compreensão da história da educação no Brasil atrelada a outros eventos históricos.

As contribuições geradas a partir deste trabalho foram:

O resgate histórico da educação de adultos no Brasil nos períodos retratados:

Este resgate histórico da educação de adultos no Brasil está presente e interligado pelos capítulos deste trabalho, sendo contextualizado com os eventos históricos que impactaram a evolução da educação no Brasil. Entre 1500 e 2010, o trabalho foi dividido em períodos históricos marcados por eventos, na maioria das vezes, de ordem política. Passando de Colônia a Império, Império a República, Golpe de Estado a Redemocratização, foram enumerados os acontecimentos e as relações com a Educação.

A análise dos documentos e legislações que trataram da Educação de Adultos:

Separados em períodos políticos distintos, foram agregadas e analisadas as legislações sobre educação, além de documentos, eventos e movimentos que abordaram a educação de adultos no decorrer da história do Brasil. Os diversos quadros que compõem este trabalho organizam em linha temporal a criação, implantação e finalização de tais documentos.

Um retrato do estado da arte da Modalidade EJA no Brasil:

A agregação dos diversos documentos, movimentos e planos propostos desde a promulgação da LDB nº 9.394/1996 até os programas do Governo Federal voltados para a Modalidade EJA nos anos de 2000 compõem um levantamento do que se discutiu e discute sobre a Modalidade EJA no Brasil. Parte das ações implementadas entre os anos de 2000 e 2010 estão vigentes, uma vez que se mantém uma continuidade de governo.

O diagnóstico das políticas implementadas para a EJA em âmbito federal:

Foi realizado uma releitura das ações propostas pelo Governo Federal através dos documentos oficiais assim como também da legislação que consolidou a implementação dos programas para EJA. Foi mostrada a evolução dos programas através dos documentos de Mensagem ao Congresso, nos quais se resgatou a continuidade ou descontinuidade dos mesmos. Este diagnóstico passou pelas análises dos programas implementados em âmbito federal principalmente no período entre 2000 e 2010, observando a ênfase voltado para o atendimento ao jovem e constatando o rejuvenescimento da EJA em contraste com ações voltadas ao atendimento de adultos e idosos.

Ao analisar a história da educação de adultos no Brasil, constatou-se que ela não foi vista como prioridade e que as ações eram, na maior parte dos casos, pouco definidas e sujeitas a interferências de todas as ordens. Também não contava com a presença de uma força mais incisiva para garantir a ampla oferta pública, gratuita e dentro do sistema formal de ensino. O direito à educação esteve sempre presente no decorrer da história do Brasil, ainda que muitas vezes se restringindo apenas ao texto legal ou a sua mera intenção. A educação de adultos e jovens pode ser descrita pela ausência de políticas públicas que garantissem ações sistemáticas e, principalmente, contínuas. Na prática, o que se observou foram ações pontuais e descontínuas, obtendo algum êxito em uma ou outra experiência. Constata-se que não existiu durante esta história uma preocupação em refletir as ações tomadas nas diversas reformas e programas implementados. Por diversas vezes apresentados com roupagens diferentes, mas com a mesma receita para tratar o problema da educação.

Ao analisar as raízes da oferta de uma educação pública no Brasil percebe-se a insuficiência de escolas. Ainda que crescentes os números de escolas, como demonstrados pelos

dados do IBGE nos capítulos anteriores, este número sempre foi insuficiente para as reais demandas. As unidades escolares, enquanto espaço destinado a ofertar educação para todos, apresentaram-se em números reduzidos e com pouca capacidade de atendimento.

O direito a educação básica, presente na legislação, encontra-se ainda distante de se efetivar plenamente. A Constituição Federal de 1988 garantiu o ensino fundamental como direito, a LDB nº 9.394/96 definiu o conceito de educação básica e a Emenda Constitucional nº 59/2009, entre outras, garantiram atenção à modalidade EJA. Ainda assim, muito é necessário para consolidação do direito igualitário para todos. A EJA não é concebida como uma continuidade da educação formal e não existem ações claras que garantam a jovens e adultos o retorno à escola.

A partir da Constituição Federal de 1988 vem se discutindo a necessidade de políticas públicas voltadas para garantir a jovens e adultos o acesso, a permanência e a aprendizagem para o público da EJA. Essa modalidade segue as diretrizes propostas na legislação vigente, mas não se deve esquecer a importância do questionamento do significado de educação básica para a modalidade EJA.

Ao longo das últimas décadas, o país vem abandonando sua característica de população jovem e aumentando sua população adulta e idosa. A EJA precisa lidar cada vez mais com o aumento desse público e não apenas com ações voltadas para inserção no mercado de trabalho. A EJA não pode ser pensada como uma abordagem a ser contemplada de maneira uniforme. Ela demanda especificidades para seus respectivos públicos: sejam eles jovens, adultos ou idosos. Eles podem compartilhar a retomada e continuidade dos estudos, mas suas expectativas e necessidades são diferentes. O percurso na EJA precisa contemplar as diversidades do seu público e não se limitar a caminhos únicos e niveladores.

Percebe-se que, em maior ou menor proporção, este público não recebe uma educação básica real, coerente com os seus direitos de cidadão e que represente uma aprendizagem significativa. A educação de adultos, e mais tarde a EJA, acabou funcionando em blocos independentes e, muitas vezes, sem nenhuma condição concreta e segura de continuidade. O acesso ao ensino fundamental a partir da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 é garantido, mas a consolidação da Educação Básica é ofertada de maneira dividida e trabalhada em instâncias, locais e instituições diferentes. A EJA é fortemente marcada por políticas públicas implementadas em formas de campanhas ou mesmo de programas que vislumbram sanar questões pontuais de forma compensatória. Se considerarmos o ensino médio, a situação é ainda

mais complexa. Muitas são as barreiras para a conclusão de ensino médio para jovens e adultos. Embora não se possa negar a oferta de programas que contemplem o acesso e a formação básica, garantindo para tanto, a conclusão da Educação Básica.

Ao longo dos últimos governos foram implementadas políticas voltadas para a universalização do ensino fundamental para todos, incluindo a modalidade EJA. No entanto, estas ações não foram acompanhadas de propostas que assegurassem a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos que passaram a usufruir desse direito. As ações, projetos e programas implementados na EJA não dão conta de vislumbrar todas as demandas e as diversidades em uma modalidade que possui inúmeras carências. Como exemplos estão a alfabetização de jovens e adultos, o acesso a uma educação de qualidade aos que retornam e a necessidade de continuidade dos estudos.

A escola permaneceu estagnada, continua precária e não compreende a importância do ato de resgatar aqueles que retornam a ela. Com isso, a EJA é marcada mais uma vez por entradas, saídas e abandonos. Embora os dados estatísticos demonstrem as quedas nos números de analfabetos e analfabetos funcionais, não se observou a implementação de ações satisfatórias para alterar a realidade da modalidade, composta por analfabetos tradicionais e os novos analfabetos funcionais – alunos que foram à escola, foram avaliados e aprovados, são portadores de certificação mas não dominam os requisitos mínimos necessários para a vida cidadã.

Nessa diversidade, nem todos desejam o objetivo final da educação voltada para a formação profissional. Para eles não existem opções claras. Uma situação recorrente durante a história da educação brasileira é a descontinuidade de programas e ações.

Para complicar ainda mais a situação, a EJA da atualidade é apresentada com uma roupagem nova, moderna, flexível e possível para todos. Sob o *slogan* "só não estuda quem não quer", estão as inúmeras opções, a infinidade de programas, os benefícios acoplados nas novas possibilidades. Mas tudo isso acaba por mascarar a realidade da EJA, uma vez que, na prática, é nítida a descontinuidade dos seus programas.

O leque de opções é variado, mas não há integração entre as ações propostas. Muitas vezes os alunos até chegam a concluir um programa, mas não existe uma indicação para se continuar. As ações são focadas em si e não dialogam com o pacote de possibilidades. Além disso, são programas que até estão atrelados à educação básica, mas são tão específicos que o aluno não consegue vislumbrar a seqüência da continuidade dos estudos e acaba sendo o próprio

aluno que precisa encontrar alternativas para garantir o seu direito. No plano do discurso inflamado, a Educação é o remédio para todos os males da sociedade. Mas, na prática, as políticas educacionais ainda não dão conta do "como administrar o remédio", muitas vezes jogando esta decisão para o "paciente".

Constatou-se que somente um pequeno grupo da EJA em uma determinada faixa etária e com um perfil muito específico, o jovem trabalhador, consegue ser beneficiado com a terminalidade. A modalidade EJA, como oferta da Educação Básica, ainda está muito distante de se efetivar plenamente e para todo o público da EJA. As ações de política de atendimento a modalidade EJA priorizam os programas de atendimento ao jovem e ao adulto trabalhador. Em vez de diminuir o analfabetismo, observa-se o aumento do número de jovens que demandam escolarização nessa modalidade e a exclusão dos adultos e idosos que não se encaixam nos perfis propostos pelos programas.

No discurso legal existe a possibilidade de jovens e adultos retomarem seu processo de escolarização do ponto em que pararam e seguir novamente até a conclusão dos estudos. O discurso legal demonstra claramente a possibilidade do percurso desembocar na universidade ou na formação técnica. Por outro lado, esse direito não se efetiva plenamente diante das mazelas que agrupam o perfil do público da EJA, muito em função de sua diversidade e consequentes demandas distintas.

Na EJA encontram-se alunos trabalhadores que carregam histórias de uma escolarização marcada pelo abandono da escola, pela necessidade do trabalho, por não conseguirem conciliar escola e trabalho. Também encontram-se os jovens com defasagem idade-série, que acumulam repetências, fracasso escolar, dificuldades de acompanhar o ritmo imposto para a aprendizagem na escola regular, os alunos com necessidades especiais, que após longo período na escola regular, são direcionados para salas de EJA, os idosos que mesmo não buscando o diploma ou certificação do sistema, possuem o desejo de retornar à escola. São alunos que se consideram os únicos responsáveis pelo abandono da escola, pelo fracasso escolar.

Obviamente não se está negando a importância da liberdade do aluno planejar e executar o seu percurso de escolarização. O que se questiona são as condições de apoiar e de garantir de fato a possibilidade de continuidade dos estudos. O que se observa é a educação para jovens, adultos e idosos não estar atrelada aos interesses e às necessidades do público que ela atende e,

embora a EJA seja apresentada como um direito pelo discurso do governo, ela possui inúmeros problemas, é precária e ainda muito distante de atingir a plena universalidade com qualidade.

A escola para o público da EJA não deveria ser vista apenas como uma oferta de vagas para sanar um problema específico de analfabetismo ou inserção no mercado pela simples certificação sem assimilação do aprendizado. Deveria ser uma escola agregadora e que se adaptasse a este público, trazendo suas especificidades e conhecimentos, valorizando a contribuição desse público e não uma visão carregada de exclusão e de preconceito, assumindo como uma prestação de favor para aqueles que fracassaram pela sua própria vontade. Não se tem uma abordagem de "compartilhar a culpa do fracasso", ou seja, compreender em que ponto este aluno se viu na condição de abandonar a escola e, ao retornar, tentar encontrar uma maneira de corrigir o que causou sua evasão e proporcionar meios de mantê-lo no sistema até sua efetiva garantia do direito de terminalidade.

Na prática, o que se observa são as implementações de um variado número de programas que não dão conta de garantir a universalidade da educação para o público da EJA. São políticas públicas frágeis, pois não dão conta de atender ou de responder às demandas do público a que se destinam. Os inúmeros programas possuem tempo previsto de duração e não são preparadas saídas para problemas que possam alterar o funcionamento dos mesmos. Quando tudo dá certo, o programa termina e os alunos ficam novamente vagando em busca de novas possibilidades, pois não são previstas ações de continuidade para os mesmos.

A EJA tem necessidade de políticas públicas que visem o atendimento permanente e não simplesmente de campanhas e ações com prazos determinados que não criam raízes com as reais demandas do público a qual se destinam. A EJA vem sendo privada de uma política que verdadeiramente lhe dê condições efetivas de trabalho. Ainda não lhe é respeitada a condição de portadora de um direito e são muitas as precariedades. Na busca da garantia do direito à educação ainda há muito a se fazer. Os implementadores das políticas públicas precisam se atentar para suas responsabilidades em viabilizar o Estado a instituir de fato o direito à educação para jovens e adultos da modalidade EJA.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Víctor. **Linhas de trabalho em direitos econômicos, sociais e culturais: instrumentos e aliados**. Revista internacional de direitos humanos: SUR, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 189-223, 1 sem. 2006.

ABREU, Márcia. 13 de Maio de 1808 Criação da Impressão Régia**.** In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

AÇÃO EDUCATIVA. **A educação de jovens e adultos e o princípio da universalidade**. Ano III, nº 21, 2006a. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/. Acesso em: 10/01/2013.

_____. **A educação de jovens e adultos nas normas jurídicas nacionais**. Ano III, nº 22, 2006b. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/. Acesso em: 10/01/2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gemes; KRUPPA, Sônia Maria Portella. A Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.) **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

ARIÉS, Philippe. **O tempo da história**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BEHAR, Regina. 22 de Novembro de 1910 – Revolta da Chibata. In: BITTENCOURT, Ana. (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda(org.). **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de Datas da História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social.** 9 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

BOTO, Carlota. 28 de Junho de 1759 Reforma Pombalina**.** In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Educação alternativa na sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p.171-201.

BRASIL, Arquivo Nacional. **Os Presidentes e a República**: Deodoro da Fonseca a Dilma Rousseff. 5ªed. Rio de Janeiro: o Arquivo, 2012.

_____. **Os Presidentes e a República**: Deodoro da Fonseca a Luiz Inácio Lula da Silva. 2ªed. Rio de Janeiro: o Arquivo, 2003a.

BRASIL, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. **Mensagem ao Congresso Nacional 2010:** 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2010.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2009**: 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 53ª legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2009b.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2008:** Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 53º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2008a.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2007:** Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 53º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2007.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2006:** Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2006a.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2005:** Abertura da 3º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2005a.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2004:** Abertura da 2º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2004.

_____. **Mensagem ao Congresso Nacional 2003:** Abertura da 1º Sessão Legislativa Ordinária da 52º Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria – Geral da Presidência da República, 2003b.

_____. **Legislação Brasileira Sobre Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009a. (Série legislação; n.12). Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2388/legislacao_brasileira_educacao.pdf?sequence=1. Acesso em: 14/04/2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Movimento Brasileiro de Alfabetização. **Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: MOBRAL, 1973.

CABRINI, Conceição Aparecida. 16 de abril de 1984 – Diretas Já. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação brasileira sobre educação.** Brasília: Edições Câmara, 2009. 428 p. – (Série legislação; n. 12). Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2388/legislacao_brasileira_educacao.pdf?sequence=1. Acesso em 20/12/2012.

CAMARA, Sônia. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colméias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

CARR, Edward Hallett. **O que é história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961; tradução de Lúcia Maurício de Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares.)

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa**.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impactos sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada**.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas**

educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2001.

COMISSÃO DO ACERVO DA LUTA CONTRA A DITADURA. **Acervo da Luta Contra a Ditadura**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: http://www.acervoditadura.rs.gov.br/contextod.htm. Acesso em 10/01/2013.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil 2**. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. **História do Brasil:** para uma geração consciente: 1º Grau**.** São Paulo: Saraiva, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO; Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v.38, nº134, p.293-303, mai/ago.2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação – Sociedade – Estado pela Mediação Jurídica-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e História**.** In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFERLICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. (Coord.) A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade – V.31, n. 112. São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, 2010.

_____. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação.** Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, set/dez. 2008. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao. Data do acesso: 10/01/2013.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

_____. **Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** os Compromissos

e a Realidade. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, Nov/2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **A Revolução de 1930:** historiografia e história. São Paulo*:* Companhia das Letras,1997.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2001.

FÁVERO, Osmar. Lições da história**:** os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação do direito que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In*:* ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os Direitos Humanos na Historia. In: **Construção Coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

GORENDER, Jacob. 22 de agosto de 1942 – Brasil na Segunda Guerra Mundial. In: BITTENCOURT, Circe. **Dicionário de Datas da História do Brasil** (Org.). São Paulo: Contexto, 2007.

HABERT, Nadine. **A Década de 70**: Apogeu e Crise da Ditadura Militar Brasileira. São Paulo: Ática, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos**: Avaliação da Década da Educação para Todos. São Paulo em Perspectiva, 14(1), 2000a.

_____. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000b, p.108-130.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2013a. Disponível em http://www.ibge.gov.br/. Acesso em 01/01/2013.

_____. **Estatísticas do Século XX**. 2013b. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/ arquivos_xls/educacao.shtm. Data de acesso: 20/01/2013.

_____. **Séries Estatísticas & Séries Históricas**. 2012. Disponível em: http://seriesestatisticas. ibge.gov.br/. Data de acesso: 20/09/2012.

IGLÉSIAS, Francisco. **História Geral e do Brasil.** São Paulo: Ática, 1989.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** 2013. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em 20/02/2013.

_____. **A educação no Brasil na década de 90:** 1991-2000. Brasília:Inep/MEC, 2003. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/ arquivos/%7BF9874916-216E-4F32-95CF-BA61E08D4F67%7D_decada_completo_318.pdf. Acesso em: 20/02/2013.

JEFFREY, Debora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes; DOMBOSCO, Cristiane. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização. In: XXV Simpósio Brasileiro II Segundo Congresso Ibero-Americano de política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da Anpae 1961 - 2011, 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpae, 2011.

JEFFREY, Debora Cristina; LEITE, Sandra Fernandes; NUNES, Fábio; DOMBOSCO, Cristiane. A juvenilização das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil – anos 2000. In*:* I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 2010. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária–UFPB, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1994.

LUCA, Tânia Regina. 3 de outubro de 1930 – Revolução de 1930. In: BITTENCOURT, Ana. (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

MACHADO, Lucilia R. de Souza. Educação Básica, Empregabilidade e Competência. In: **Trabalho e Educação – Revista do NETE** – jan/jul. 1998 nº3.

_____. **Educação e Divisão do Trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1982.

MARTINS, Analice de Barros; COSTA, Cíntia da Silva; LEITE, Sandra Fernandes. Desafios da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Destaque.** Juiz de Fora, v.01, n.01, abr. 2008. Disponível em:

http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1209993852.pdf. Acesso em 16/12/2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110 Acesso em: 13/4/2013.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854 – 1888. 2º Volume . São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1823 – 1853. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

MONDAINI, Marco. **Direitos Humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 01, p. 59-76.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação (Verbete). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime Jose (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOTA, André. **9 de novembro de 1904 – Revolta da Vacina**. In: BITTENCOURT, Ana. (Org.). Dicionário de datas históricas do Brasil. São Paulo: Contexto, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. 28 de agosto de 1979 – Anistia. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Cecília Salles. 7 de Setembro de 1822 – Independência do Brasil**.** In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Delaine Gomes de. **Memórias e representações a cerca da Escola Normal Oficial de Juiz de Fora (1928 – 1968)**. 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação:** Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

ONU-BR. **Organização das Nações Unidas no Brasil**. 2013. Disponível em: http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/. Acesso em 03/04/2013.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação para Quem?** 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_quem_Jane_Paiva.pdf. Acesso em: 20/02/2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos:** Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Edições Loyola. 1973.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do Mundo**.** In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAULILO, André Luiz. A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza

(Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

PIMENTA, João Paulo. 28 de Janeiro de 1808 Abertura dos Portos. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, José Marcelino de. Rezende *et al*. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/rbep/rbep199_010.pdf. Data de acesso: 01/08/2012.

PINTO, João Bosco Guedes. Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e a política de educação popular. In: PAIVA, Vanilda. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

PUNTONI, Pedro. 22 de Abril de 1500 "Descobrimento" do Brasil. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

QUEIROZ, Sully Reis de. 15 de novembro de 1889 – Proclamação da República. In: BITTENCOURT, Ana. (Org.). **Dicionário de datas históricas do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1995.

RICCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos – uma contribuição para seu estudo no Brasil.** São Paulo: Edições Loyola, 1979.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A Instrução Pública na Bahia (1924-1928): Anísio Teixeira**.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

RODRIGUES, Marly. **A Década de 50 – Populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SÁ, Nicanor Palhares. A Influência do ideário escolanovista na reforma da Instrução Pública de Mato Grosso – 1927. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

SALGADO, Edmée Nunes. **Educação de jovens e adultos**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. In: DOSSIÊ temático. **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 5, n. 7, 2009.

SANTOS, Walter Junior. **Democracia: o Governo de Muitos.** São Paulo: Scipione, 1996.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFERLICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 3ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; SIMÕES, Regina Helena Silva. A Reforma Escolanovista de Attilio Vivacqua no Espírito Santo. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4º ed.

SILVA, Kalina Vanderlei. (Org.). **Dicionário de Conceitos Históricos**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. 5 de outubro de 1897 – Destruição de Canudos. In: BITTENCOURT, Ana. (Org.). **Dicionário de datas históricas do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes:** Análise da Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008). 2010 (Tese de Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In : PINSKY, Jaime, PINSKY Carla B. (Orgs.). **História da Cidadania**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Sandra Fernandes. **Educação Profissional nos Anos 90:** Um Estudo da Situação dos Egressos dos Cursos Técnicos do Centro de Formação Profissional José Fagundes Netto, de Juiz de Fora, do Sistema FIEMG/SENAI. 2000. (Dissertação de Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

STERN, Ilka. 9 de julho de 1932 – Revolução Constitucionalista de 1932. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **Dicionário de Datas da História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 2001.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun**. A Pesquisa em História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil - introdução histórica.** Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois – Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil.** São Paulo (SP): Editora Ática, 1994.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Educação.** Dicionário de Filosofia da Educação. São Paulo: Contexto, 2007b.

Bibliografia

ABREU, Capistrano de. **Capítulos de História Colonial, 1500-1800.** 7. ed. Revisada, anotada e prefaciada por José Honório Rodrigues. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Estado Desertor**: Brasil, Argentina nos anos de 1982 – 1992. LaPPlaE/FE. Campinas: Vieira, 2000.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas Públicas de Direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ: Estudos da Região Metropolitana. 27ª Reunião Anual da Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/ gt18/t186.pdf. Acesso em: 10/01/2013.

BARCELLOS, Ana Paula de. Constitucionalização das políticas públicas em matéria de direitos fundamentais: o controle político-social e o controle jurídico no espaço democrático**.** In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti. (Org.). **Direitos Fundamentais:** orçamento e "reserva do possível". Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

BOBBIO, Norbeto. ***El futuro de la democracia.*** Bogotá: Fondo de Cultura Econômica, 1992.

BOBBIO, Norbeto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO; Gianfranco. **Dicionário de Política.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13ª ed., Vol 1 e 2, 2010.

BORGES, Liana da Silva. Alfabetização. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.º 9394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

_____. **A educação popular na escola cidadã.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Data de acesso: 02/09/2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946.** 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constitui%C3%A7ao46.htm. Data de acesso: 02/07/2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada em 1º de novembro de 1937.** 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constitui%C3%A7ao37.htm. Data de acesso: 02/07/2012.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934.** 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constituicao34.htm. Data de acesso: 02/07/2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 08035/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. 2010b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116. Data de acesso: 18/03/2011.

_____. **Lei n. º 11.707. de 19/06/2008.** Altera a Lei n° 11.530, de 24/10/2007, que institui o Programa Nacional de Segurança Pública – Pronasci. 2008b. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/pronasci/main.asp?Team=%7B13C32D06%2DE952%2D46DE%2D82AF%2D024C842C9D17%7D Data de acesso: 04/05/2010.

_____. **Decreto n.º 5.840, de 13/07/2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11. Data de acesso: 04/05/2010.

_____. **Lei nº11.129, de 30/06/2005.** Alterado Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. 2005b. Disponível em: http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2005/11129.htm Data de acesso: 03/05/2010.

_____. **Lei nº 11.180, de 23/09/2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm. Data de acesso: 03/05/2010.

_____. **Parecer nº CEB41/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na Etapa do Ensino Médio. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf. Acesso em: 10/10/2010.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Data de acesso: 17/01/2011.

_____**. Parecer nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_ 11_2000.pdf. Acesso em 10/10/2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Data de acesso em: 03/07/2010.

_____. **Lei No 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Data de acesso: 10/09/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Exames de Suplência Profissionalizante.** Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).** Ministério da Educação (MEC) – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009c.

BRASIL/MDS. **Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano**. 2000. Disponível em: http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/servicos-e-usuarios/concessao-de-bolsa-para-jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade-socia/projeto-agente-jovem-de-desenvolvimento-humano/. Data de acesso: 03/05/2010.

BRASIL/MEC. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA).** 2003. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=86. Data de acesso: 04/05/2010.

CADIOU, François; COULOMB, Clarisse; LEMONDE, Anne; SANTAMARIA, Yves. **Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera (Org.). **Sociedade, educação e culturas(s):** questões propostas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARVALHO, Maria Aparecida de; CAMPOS, Maria Regina Machado de. **A educação nas constituições brasileiras:** 1934, 1937, 1946, 1969, 1988. Campinas, SP: Pontes, 1991.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. As Escolas Noturnas do Município da Corte: Estado Imperial, Sociedade Civil e Educação do Povo (1870-1889). In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciênciada Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 32, n. 114, Campinas, SP, 2011.

DHESCA. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais. **DHESCA BRASIL INFORMA - Número 02 – Janeiro de 2007**. Disponível em: http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12&Itemid=183. Data do Acesso: 03/02/2013.

_____. **DHESCA BRASIL INFORMA - Número 01 – Novembro de 2006**. Disponível em: http://www.dhescbrasil.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11&Itemid=183. Data do Acesso: 03/02/2013.

DI PIERRO, Maria Clara. (Coord.) **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e**

adultos no Brasil. Alfabetização e Cidadania (São Paulo), São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DUARTE, Clarice Seixas. Reflexões sobre a Justiciabilidade do Direito à Educação no Brasil. In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério.** Tradução Nelson Bolira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FENELON, Déa. Pesquisa em História: perspectiva e abordagens. In.: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Maria Cristina. Presidente Turbinado**. Época**. Rio de Janeiro, Ano I, nº 21, p.22-27, outubro de 1998.

FILHO, Casemiro dos Reis. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1981.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetivos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

FISCHMANN, Roseli (Coord.). **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.º 100 – Especial, outubro/2007, p. 1129 – 1152.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.º 92, Especial, outubro/2005, p. 1087 – 1113.

FURTER, Pierre. **Educação e Vida:** uma contribuição à definição da educação permanente. Petrópolis: Vozes, 1966)

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Roseli. **Vencer o analfabetismo de adultos é um desafio**. Setembro/2003 . Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4184. Data de acesso: 29/06/2009.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento**.** In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HAFFNER, Jacqueline Hernández**. A CEPAL e a industrialização brasileira, 1950-1961**. Volume 49 da Coleção História. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Publicação em PDF. 2013c. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/seculoxx/seculoxx.pdf. Data de acesso: 20/01/2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

LEITE, Sandra Fernandes, DOMBOSCO, Cristiane. **O Conceito de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos:** Considerações para o Novo Plano Nacional de Educação. *In:* 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Anpedinha 2011. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

_____. **A Priorização do Atendimento ao Jovem na "Contramão" das Políticas para a Educação de Jovens e Adultos:** O Ensino Fundamental em Questão**.** Caderno de Textos do GEPEJA, 2010.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LORENZONI, Ionice. **Governo lança Programa Brasil Alfabetizado**. Setembro/2003. Disponível em: http://mecsrv04.mec.gov.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=4174. Data de acesso: 29/06/2011.

LORENZONI, Ionice; KEHRLE, Vilany. **Governo lança Escola Ideal em sete estados**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2003.7.17.10.11.13.pdf. Data de acesso: 27/06/2011.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade**.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Trabalhos apresentados...** São Paulo: ANPED, 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 10/01/2013.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto**.** In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as

manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

NASCIMENTO, Francisco João. **Técnica Legislativa e sua Aplicação à Educação.** In: FISCHMANN, Roseli (Coordenadora). Escola Brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Viagens, associação e inspeção: a Escola Nova em Sergipe. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

ORIÁ, Ricardo. 31 de Março de 1964 – Golpe de 1964. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

OSORIO, Agustín Requejo. **Educación permanente y educación de adultos.** Barcelona: Editorial Ariel, 2003.

_____. Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: RJ: DP et Alii, 2009.

_____. **Os Sentidos do Direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane. Tramando Concepções e Sentidos para Redizer o Direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Setembro-Dezembro, ano/vol.11, numero 33. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEIXOTO, Anna Maria. **Educação no Brasil Anos Vinte**. São Paulo, Edições Loyola, 1983.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção Da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PNUD. Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento. **A democracia na América Latina: Rumo a uma democracia de cidadãs e cidadãos.** Santana do Parnaíba: LM&X, 2004. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/56876939/A-Democracia-na-America-Latina. Acesso em 10/01/2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação**.** In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RUMMERT, Sonia; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas Públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil:** a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre o programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFERLICE, José Luís. (Orgs.). República e Escola no Brasil: Especificidades da Gênese da Adequação Escolar na Região do Triângulo Mineiro (1880 - 1960). In: IV Congresso Iberoamericano de História de La Educación Latino Americana. **Anais...** Santiago, Chile, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. O Debate teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFERLICE, José Luís. (Orgs.). **História e História da Educação.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Analisando a Pedagogia Jesuítica, no Brasil, através das Cartas dos Primeiros Padres. In.: IV Congresso Ibero-americano de História de La Educación Latino Americana. **Anais...** Santiago, Chile, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos. (Orgs.). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 19 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

SILVA, José Barbosa da; LIMA, Orlandil Moreira. Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: HADDAD, Sérgio (Coord.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

SOARES, Leôncio. A formação do Educador de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TERRA, Antonia. 8 de setembro de 1966. Dia Internacional da Alfabetização. In.: BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007.

TOMASEVSKI, Katrina. ***Human Rights obligations: making education avaliable, accessible, acceptable and adaptable.*** *Right to education primers nº3.* Novum Grafiska AB: Gothemburg, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

UNESCO. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educação e aprendizagem para todos. Olhares dos cinco continentes**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/ 0008/000862/086291por.pdf Acesso: 17/04/2011.

VIDAL, Duana Gonçalves. O Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação em São Paulo. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. Alfabetização. In: **Dicionário de Filosofia da Educação**. São Paulo: Contexto, 2007a.

Anexos

ANEXO 1 - CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Para uma melhor compreensão dos conceitos e definições apresentadas durante o texto, são listadas a seguir sugestões de leitura.

ABERTURA DOS PORTOS - 28 DE JANEIRO DE 1808: "A Carta Régia de 28 de janeiro de 1808 decretou a abertura dos portos do Brasil ao comércio internacional. A assinatura do decreto se inseriu em uma conjuntura internacional complexa que envolveu potências européias e as áreas coloniais americanas". Mais detalhes em (PIMENTA, 2007, p. 41 – 44).

ALVARÁ DE PROIBIÇÃO DE MANUFATURA: "Em alvará de 1785 foi decretado a proibição de manufaturas. Só se admitia o fabrico de tecidos grosseiros, para uso do escravo. A medida visou impedir a produção local, para não alterar o comércio importador ou mesmo dar-lhe fim, pelos prejuízos para os portugueses. Foram apreendidos na época teares e outros instrumentos determinados pelo alvará". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.62).

ANISTIA - 28 DE AGOSTO DE 1979: "Anistia foi uma das palavras de ordem da mobilização dos setores democráticos da sociedade civil. A rigor, o primeiro movimento organizado a partir dessa questão foi o Movimento Feminino pela Anistia, criado em 1975 por Terezinha Zerbini. A luta pela anistia tornada pública e coletiva coincidia com as promessas de "distensão" feitas pelo General Ernesto Geisel, cujo mandato se iniciara em março de 1974. (...) Com a Lei de Anistia, o governo tentou diminuir o ímpeto do movimento e controlar o potencial mobilizador da campanha. Também por isso, a data da promulgação da lei foi vista pelos CBAS como um golpe na campanha e não uma vitória memorável. Nesse sentido, defini-Ia como efeméride da anistia seria cair nesta armadilha da memória histórica. Depois daquele dia, a Campanha pela Anistia continuou e muitas anistias individuais foram conseguidas na Justiça, aproveitando as chamadas 'brechas da lei'". Mais detalhes em (NAPOLITANO, 2007, p.201-204).

BALAIADA: "Tem lugar no Maranhão, de 1838 a 41. A instabilidade política leva à recusa dos agentes nomeados pelo poder, com apoio geral pela miséria generalizada. Também seus líderes são mestiços, pretos, e até ex-escravos. (...). A feição comum é a de banditismo sertanejo. (...) Os ataques às propriedades particulares resultam da pobreza, mestiços e ex-escravos sem qualquer participação social, em contraste com certos potentados de São Luís, Alcântara, Caxias. O êxito da guerrilha é pela experiência adquirida nas lutas da independência. Afinal, as forças imperiais, sob o comando de Luís Alves de Lima, desalojaram os rebeldes de Vila de Caxias (...), submetendo-os, como a anterior, é movimento de características rudemente primitivas". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.159).

BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL - 22 DE AGOSTO DE 1942: "A Alemanha reagiu ao rompimento de relações diplomáticas através da sua frota de submarinos, que, no primeiro semestre de 1942, passaram atacar e torpedear navios civis brasileiros, próximo ao litoral, provocando a morte por afogamento de cerca de 1,5 mil passageiros. Às vezes, aparecem manifestações de dúvida acerca da verdadeira autoria desses torpedeamentos, havendo quem os atribua aos americanos, supostamente interessados em obrigar o Brasil a entrar no conflito a seu favor. No entanto, foram encontrados nos arquivos do Almirantado Alemão, após a derrota nazista, relatórios dos comandantes dos submarinos germânicos, com informações detalhadas sobre suas ações de torpedeamento de navios brasileiros, o que afasta qualquer dúvida sobre a agressão alemã e, em parte menor, também italiana". Mais detalhes em (GORENDER, 2007, p.189-192).

CABANADA: "Verifica-se no Pará, de 1835 a 40. Havia aí a tradição de governo próprio, desde o antigo Estado do Maranhão. Feriu-se em Belém e no interior, com o apoio de índios e mestiços. Recusavam-se as autoridades imperiais, mas as desavenças entre os líderes tudo perdem. A nomeação do presidente Soares de Andréia estabelece a ordem na capital, embora a luta continue no interior, com guerrilhas, ajudadas pela hidrografia e floresta, confundindo os de fora, não conhecedores do local. Foi o episódio popular mais intenso, no qual teriam morrido

30.000 pessoas. É de difícil análise, pela trajetória acidentada e dubiedades de alguns chefes. Os líderes eram humildes homens do povo. Tudo acabou com o emprego da violência do governo central, usando armas superiores para repor a ordem". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.159).

DESCOBRIMENTO DO BRASIL - 22 DE ABRIL DE 1500: 'Descobrimento' do Brasil – Em 9 de março de 1500, quando a armada de Cabral largava a Ribeira das Naus rumo ao oriente, o rei, D. Manuel, de alcunha o Venturoso, pretendeu revestir o fato de grande pompa. Afinal, sua coroa agora buscava um Império que se tornava mais amplo a cada passo, sobretudo depois da descoberta da rota para Índia, feita por Vasco a Gama. A cada viagem, mais comprometido estava com o alargamento da fé cristã, fundamento último de seu poder. Lisboa tornava-se o entreposto de vasta rede comercial, onde se trocariam mercadorias produzidas nos quadro cantos do mundo". Mais detalhes em (PUNTONI, 2007, p. 109 – 112).

DIRETAS JÁ - 16 DE ABRIL DE 1984: "No final de 1983, na cidade de São Paulo, foi realizado um comício, ainda tímido, com o comparecimento de 15 mil pessoas. Em 1984, o Movimento das Diretas Já toma conta da cidade: em Curitiba, a manifestação pró-diretas colocou nas ruas um bloco de cerca de 50 mil pessoas. Em São Paulo, no mesmo ano, foi realizado um grande comício pró-eleições diretas no dia do aniversário da cidade (25 de janeiro), contando com mais de 300 mil pessoas. Belo Horizonte repetiu a dose de São Paulo, reunindo, em um comício na avenida Afonso Pena, 300 mil pessoas que gritavam pelas Diretas Já. Em Goiânia, 250 mil pessoas (1J4 da população da cidade) compareceram ao comício das Diretas. Em Vitória, reuniram-se 80 mil pessoas; no Rio de Janeiro, 300 mil. E novamente em São Paulo, no dia 16 de abril de 1984, realizou -se o maior comício do Brasil até então, com a participação de 1,7 milhão de pessoas". Mais detalhes em (CABRINI, 2007, p.87-90).

DOUTRINA MONROE: "De 1823, afirma ser a América para os americanos e vê com maus olhos qualquer interferência estrangeira". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.154).

EDUCAÇÃO DE BASE: Segundo Ricco (1979) a educação de base, tal como foi adotada por vários países que procuravam erradicar o analfabetismo, seguiu as considerações e recomendações da Unesco. Mais detalhes em (RICCO, 1979, p.16-18).

ESTADO: "A palavra estado vem do latim (...). Mas na Antiguidade Clássica, a expressão para designar o complexo político-administrativo que organizava a sociedade era '*status rei pubblicae*', ou seja, *situação de coisa pública,* em Roma, e *polis*, na Grécia. Foi na Europa Moderna que surgiu a realidade política do Estado nacional. E com Maquiavel, o termo *estado* começou a substituir *civitas, polis* e *res publica,* passando a designar o conjunto de instituições políticas de uma sociedade de organização complexa. O sociólogo Marx Weber afirmou, no inicio do século XX, que o Estado Moderno se definiu a partir de duas características: a existência de um aparato administrativo cuja função seria prestar serviços públicos, e o monopólio legítimo da força. Weber defendia, dessa forma, que o Estado era o único que poderia empregar a violência legalmente, esta passando a ser um instrumento de controle da sociedade. Ele afirmou ainda que o processo histórico que constituiu o Estado conviveu com a expropriação dos meios de produção dos artesãos pelos possuidores do capital. Desse modo, o Estado seria então contemporâneo do Capitalismo". Mais detalhes em (SILVA, 2010, p. 115 - 118).

FARRAPOS: "O principal movimento é dos Farrapos ou Guerra Farroupilha, no Rio Grande do Sul, de 1835 a 45. A posição de fronteira criara gosto de luta, acrescido pelo tipo de civilização do gaúcho, de afinidades com o caudilhismo platino. Além da conquistas militar – ela faz o estabelecimento inicial –, há depois as descidas belicosas de bandeirantes paulistas sobre as reduções jesuíticas, para apresar índios. Há dois interesses – o econômico, defesa do gado; o político, expansão para o Prata (...). É o mais longo de todos os episódios. No início do Segundo Reinado o governo põe mais empenho em terminá-lo. Afinal, pelo temor de separatismo (...) e pelas lutas com países platinos, as forças se compõem, depois da ação bélica de Caxias. Já em 1845, quando se apaga o último intento de fugir ao Governo do Rio, a unidade nacional está assegurada". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.160-161).

GUERRA COM A ÁUSTRIA: "Em 1866. É fácil a vitória, pela aliança referida da França e Itália, as quais obtêm compensações no Reno e na Venécia. Bismarck forma a Confederação da Alemanha do Norte". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.130).

GUERRA COM A FRANÇA: "Em 1870. Com pretexto à sucessão espanhola, a luta é indispensável para afirmação da Prússia. A França é contra a união dos Estados do Sul, como se tivesse força para tanto. Já fatigada do Império de Napoleão III (...) é facilmente batida, com o aprisionamento do Imperador. Muda-se o regime político na França – é a Terceira República". Mais detalhes em: (IGLÉSIAS, 1989, p.130).

GUERRA DOS DUCADOS: "Em 1864. Áustria e Prússia lutam com a Dinamarca por algumas terras. Vencem e depois questionam na partilha. Bismarck atrai a França e a Itália e expulsa a Áustria da Confederação Germânica". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.130).

GUERRA FRIA: "Terminada a luta unindo Estados tão diversos, segue-se clima de receios. A força das novas armas, os segredos dos governos, tudo criava tensão. Daí a chamada 'Guerra Fria', entre Estados Unidos e União Soviética, de 1945 a 57, pelo menos, sem tranqüilidade possível. De certo modo, ela é constante. A contar de 57, porém, o receio de nova guerra diminui, quando pareceu claro ninguém ousaria iniciar mais lutas ou usar as armas, ante a evidência de sua posse pelas duas partes. Seu emprego levaria à ruína geral". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.211).

ILUMINISMO: "(...) como conceito foi criado pelo filósofo alemão Imannuel Kant, em 1784, para definir a filosofia dominante na Europa ocidental no século XVIII. A palavra Iluminismo vem de *Esclarecimento* (...), usada para designar a condição para que o homem, a humanidade, fosse autônomo. Isso só seria possível, afirmava o Iluminismo, se cada indivíduo pensasse por si próprio, utilizando a razão. (...) Os pensadores e escritores de diversas áreas que aderiram a esse movimento de crítica às idéias estabelecidas pelo Antigo Regime eram chamados comumente de (...) filósofos em francês, mas entre eles havia também economistas, como Adam Smith, e historiadores, como Vico e Gibbons". Mais detalhes em (SILVA, 2010, p. 210-212).

INDEPENDÊNCIA DO BRASIL - 7 DE SETEMBRO DE 1822: "(...) é a data mais conhecida e celebrada data nacional. Está associada à proclamação feita, em 1822, pelo príncipe D. Pedro, às margens do riacho do Ipiranga, em São Paulo, acontecimento que teria assinalado o rompimento definitivo dos laços coloniais e políticos com Portugal. Entretanto, o episódio do Ipiranga não teve repercussão no momento em que ocorreu, pois a separação do Reino europeu não era uma decisão consensualmente aceita pelos diferentes segmentos da sociedade na época. Tanto o delineamento do Império e da monarquia constitucional quanto o reconhecimento da data de 7 de setembro como marco da história da nação brasileira foram resultado de complexo processo de lutas políticas que tiveram lugar no Rio de Janeiro e nas demais províncias do Brasil durante a primeira metade do século XIX". Mais detalhes em (OLIVEIRA, 2007, p. 207-210).

LIBERALISMO: "Em pleno século XXI, pensar a relação entre os indivíduos e o Estado, e a própria noção de Estado e de indivíduo como cidadão, é um exercício necessário à constituição de práticas políticas mais humanas. Exercício que implica o estabelecimento da relação passado-presente no que concerne, por exemplo, aos princípios liberais que norteiam hoje a maioria dos Estados do ocidente. (...) O liberalismo, que surgiu no século XVIII a partir do Iluminismo, teve seu auge no século XIX e pode ser dividido em liberalismo econômico e liberalismo político. Vigorou principalmente na Europa ocidental e na América Latina até o período do entre-guerras, quando sofreu severa crise com os regimes fascistas, ressurgindo no último quartel do século XX, revitalizado na teoria política-econômica do neoliberalismo. A base social do pensamento liberal era a burguesia, que, ascendendo economicamente durante a Idade Moderna, almejava tomar o poder político. Economicamente, o liberalismo é uma teoria capitalista, que defende a livre-iniciativa e a ausência de interferência do Estado no mercado. O liberalismo político, por sua vez, emergiu como uma nova forma de organizar o poder, contrária ao Absolutismo". Mais detalhes em (SILVA, 2010, P. 257 – 262).

PACTO DE VARSÓVIA: "Tratado de Assistência Mútua da Europa Oriental, aliança militar criada em 1955 ". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.212).

REFORMA POMBALINA – 28 DE JUNHO DE 1759: "O marquês de Pombal notabilizou-se, na História da Educação brasileira, quando, com pioneirismo em relação aos demais países da Europa, tomou a iniciativa de expulsar a Companhia de Jesus de Portugal e suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759. Qualquer crítica que se possa fazer à política educativa dirigida por Portugal sob a direção do marquês de Pombal não retira o mérito do estadista: com Pombal, pela primeira vez, o Estado nacional postava-se como responsável pela jurisdição e pelo

controle dos assuntos da educação. Portugal é pioneiro na expulsão dos jesuítas. (...) ". Mais detalhes em (BOTO, 2007, p. 145-148).

REVOLUÇÃO CONSTITUCIONALISTA DE 1932 - 9 DE JULHO DE 1932: "Os primeiros lances desse episódio remontam a 1930, quando, por meio de um movimento político-militar – a chamada Revolução de 1930 –, Getúlio Vargas assumiu o poder, destituindo o presidente Washington Luiz e suspendendo a ordem constitucional. Instaurou-se um governo provisório, os presidentes dos estados foram substituídos por interventores nomeados por Getúlio Vargas e as câmaras legislativas estaduais foram fechadas. Desde o início de seu governo, ficou evidente que, no sistema político recém-instaurado, os paulistas perderiam sua hegemonia. À perda do controle político do estado chefiado, a partir de então, por interventores não-paulistas, somou-se uma radical diminuição da capacidade de decisão sobre a economia cafeeira, que passou a ser centralizada por Vargas". Mais detalhes em (STERN, 2007, p. 163-166)

REVOLTA DA CHIBATA EM 22 DE NOVEMBRO DE 1910: A mais significativa insurreição popular da Marinha Brasileira ocorreu no Rio de Janeiro entre 22 e 26 de novembro de 1910, não sendo jamais reconhecida ou comemorada oficialmente. Na historiografia brasileira, tem sido um dos menos estudados episódios entre aqueles representativos das lutas pela cidadania plena, encampadas por setores populares, marcadamente ex-escravos e seus descendentes" Mais detalhes em (BEHAR, 2007, p. 275-278).

SABINADA: "Na Bahia, de 1837 a 38. Havia a tradição de lutas da independência, como a de negros atuantes – em 32 e 33, a mais recente. A contestação alastra-se pelo interior para fazer a República Baiense (eco da Conjuração dos Alfaiates), enquanto durasse a menoridade (...). O movimento era inviável mesmo na Bahia. Em balanço geral, temos quase 2.000 mortos e 3.000 presos. O chefe foi o cirurgião Francisco Sabino, com o apoio de apreciável massa, reivindicadora de melhor situação". Mais detalhes em (IGLÉSIAS, 1989, p.159-160).

ANEXO 2 – LEGISLAÇÃO

A TÉCNICA LEGIFERANTE (SANTOS, 1987, p.186-192)

Lei	A lei não é redigida da mesma forma como o é outro documento oficial qualquer. A sua redação obedece a formalidades de apresentação, inspiradas na síntese, na clareza e, algumas vezes, no conservantismo praxista. Uma lei poderá expressar-se através de um número muito grande de mandamentos, os quais poderão relacionar-se a assuntos e aspectos bastante diversificados de um mesmo tema. Um preceito poderá ser interpretativo, outro, declarativo; outro, ainda, cominativo ou imperativo. Estes múltiplos prismas exigem certo ordenamento de matérias, com a divisão dos assuntos e até uma subdivisão, conforme os aspectos que apresentam. Um texto de lei pode apresentar: preâmbulo; artigos; parágrafos; itens e letras; alíneas e incisos; seções; capítulos; títulos; livros; partes geral e especial (p.186)
Preâmbulo	Trata-se da parte introdutória da lei. Possui o cabeçalho, em que se encontram: a) **Epígrafe:** como a sua etimologia indica, é o que encima o texto legal, qualificando-o e situando-o no tempo: nome e data. Ex: "Lei n9 7.044, de 18 de outubro de 1982". b) **Ementa ou rubrica:** apresenta um resumo do objeto da lei, para rápidas leitura e identificação; é clara, objetiva, concisa. Ela nos mostra o conteúdo essencial da lei e indica os seus elementos acidentais e complementares com a expressão concedida: "... e dá outras providências". Ex: "Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências". c) **Fórmula de promulgação**: apresenta a autoridade que manda atuar a lei. Ex: "O Ministro de Estado da Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, resolve:" d) **Cláusulas justificativas:** muitas vezes, não as encontramos e isto se deve à importância do ato legislativo. No entanto, a Exposição de Motivos, nos projetos que o Poder Executivo remete às Casas do Congresso Nacional, assim como as Justificativas, na sua apresentação pelos congressistas, são necessárias. Ex: "Considerando o princípio de que todo indivíduo tem direito à saúde e que é dever do Estado assegurar esse direito". **e) Ordem de execução**: o mandato de cumprimento está expresso em verbos. Ex: "sanciona, decreta, resolve, promulgam, decreta e eu sanciono" (p.186).
Artigo	É formado por uma frase, uma oração ou um período de orações e que se complementa através de itens, alíneas e letras. Podemos afirmar que representa uma unidade do assunto geral da lei. Cada um contém uma regra geral e esta é explicitada em parágrafos, quando necessário. O artigo pode, ainda, completar-se em itens e letras. São como complementos do período gramatical, simples ou composto, iniciado no corpo do artigo. Ex: "Artigo 19 - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (p.188-189).
Parágrafo	Etimologicamente vem do grego e significa "escrever ao lado"; ele esclarece mais o tema principal a que se refere o artigo. Ele deve ser, sempre, a subdivisão imediata do artigo. Não é uma complementação do período gramatical iniciado no artigo, mas o dispositivo que dá minúcias necessárias à intelecção do conteúdo do artigo. Precisamos atentar para o fato de que o parágrafo deve possuir somente um período gramatical. Na explicitação, a que ele se presta, poderá existir uma restrição ou ampliação da matéria delimitada pelo corpo do artigo. Às vezes, encontramos uma enumeração feita no artigo através de itens ou letras: toda a vez que quisermos explicar melhor qualquer um destes, fá-lo-emos por meio do parágrafo. Em função do que acabamos de dizer, fica claro que o conteúdo do parágrafo não poderá mostrar matéria estranha à da apresentada no artigo. Ex: "Artigo 142. Compete à Justiça do Trabalho conciliar e julgar os dissídios individuais e coletivos entre empregados e empregadores e, mediante lei, outras controvérsias oriundas de relação de trabalho. § 19 A lei especificará as hipóteses em que as decisões, nos dissídios coletivos, poderão estabelecer normas e condições de trabalho." (p.189).
Itens e Letras, Alíneas e Incisos	Itens e Letras são maneiras de explicitação de artigos, como também de parágrafos. Eles se seguem ao sinal gráfico "dois-pontos". As letras, por sua vez, explicitam itens e parágrafos Podemos verificar na explicitação dos artigos é que a eles seguem os itens (em numerais cardinais romanos) e que as letras constituem explicitações dos itens e dos parágrafos. A frase a que se refere o item ou a letra sempre termina por "ponto-e-vírgula", exceto aquela que constituir a última na enumeração efetuada. Alínea é sinônimo de letra e inciso de item (p.190-191).
Seções, Capítulos, Títulos e Livros	Seção é o menor conjunto; um grupo de Seções forma um Capítulo; Vários Capítulos delimitam um Título e diversos Títulos compõem o Livro. Podemos encontrar, na lei, dispositivos que tenham duração restrita, situando a lei no tempo ou no espaço; atendendo circunstâncias resolúveis, excepcionais; outros que tendem a um esclarecimento anterior de determinadas situações. São disposições, que aparecem nos textos legais mais abrangentes e que podem ser de três modalidades: a) **disposições preliminares ou introdutórias:** procuram demonstrar as normas destinadas à aplicação do texto legal. Isto é comum nos códigos: Código Civil Brasileiro, Código de Processo Civil, Código Penal etc. Um

	exemplo frisante vemos no caso da Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro. Aí encontramos as regras para o entendimento da lei ordinária, tendo como base a doutrina jurídica e a jurisprudência dos tribunais. b) **disposições transitórias:** têm o próprio nome a lhes dizer da eficácia das relações jurídicas dentro de um tempo e espaço determinados. As disposições transitórias colocam-se no fim do texto legal e a numeração de seus artigos é seqüencial à dos artigos anteriores. c) **disposições gerais e finais:** ligam-se intimamente à matéria de que trata a lei; nestas há as normas aplicáveis aos seus diversos capítulos, assim como os preceitos quase autônomos, que não se submetem a seriação e correlação (p.191-192).

LEIS FEDERAIS E PRESENÇA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Constituição Política do Império do Brasil, jurada a 25 de março de 1824

TITULO 8º
Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos
dos Cidadãos Brazileiros.
Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
[...]
XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.
(FÁVERO, 2001, p.303)

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de Fevereiro de 1891)

TíTULO I
Da Organização Federal
CAPÍTULO IV
Das Atribuições do Congresso
Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;
2º) animar no Pais o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.
TÍTULO IV
Dos Cidadãos Brasileiros
SEÇÃO II
Declaração de Direitos
Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:
[...]
§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.
(FÁVERO, 2001, p.303-304).

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de Julho de 1934)

TÍTULO I
Da Organização Federal
CAPÍTULO I
Disposições Preliminares
Art 5º - Compete privativamente à União:
[...]
XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;
TÍTULO V
Da Família, da Educação e da Cultura
CAPÍTULO II
Da Educação e da Cultura
Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.
Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.
Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:
a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem. a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.
Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.
Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.
Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.
Art 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.
Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.
Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.
Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.
Art 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.
§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.
§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.
Art 158 - É vedada a dispensa do concurso de títulos e provas no provimento dos cargos do magistério oficial, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitação, determinadas em lei ou regulamento.
§ 1º - Podem, todavia, ser contratados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionais ou estrangeiros.
§ 2º - Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, em que se mostre habilitado.
(FÁVERO, 2001, p.304-307).

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937)

DA ORGANIZAÇÃO NACIONAL
Art 15 - Compete privativamente à União:
[...]
XXIV - diretrizes de educação nacional;
DA FAMÍLIA
[...]
Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.
Art 126 - Aos filhos naturais, facilitando-lhes o reconhecimento, a lei assegurará igualdade com os legítimos, extensivos àqueles os direitos e deveres que em relação a estes incumbem aos pais.

Art 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.
O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.
Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.
DA EDUCAÇAO E DA CULTURA
Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.
É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.
Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.
Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.
Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.
Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.
Art 133 - O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos.
Art 134 - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.
(FÁVERO, 2001, p.307-309).

Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de Setembro de 1946

TÍTULO I
Da Organização Federal
CAPÍTULO I
Disposições Preliminares
Art 5º - Compete à União:
[...]
XV - legislar sobre:
[...]
d) diretrizes e bases da educação nacional;
TíTULO VI
Da Família, da Educação e da Cultura
CAPÍTULO II
Da Educação e da Cultura
Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.
Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
IV - as empresas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo

com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
VII - é garantida a liberdade de cátedra.
Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.
Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.
Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.
Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.
Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.
Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.
Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.
Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.
Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior.
Art 175 - As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público.
(FÁVERO, 2001, p.310-311).

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (Promulgada a 24 de janeiro de 1967)

TÍTULO I
Da Organização Nacional
CAPÍTULO II
Da Competência da União
Art 8º - Compete à União:
[...]
XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde;
[...]
XVII - legislar sobre:
[...]
q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos;
[...]
§ 2º - A competência da União não exclui a dos Estados para legislar supletivamente sobre as matérias das letras c, d , e , n , q e v do item XVII, respeitada a lei federal.
TÍTULO IV
Da Família, da Educação e da Cultura
Art 167 - A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Poderes Públicos.
[...]
§ 4º - A lei instituirá a assistência à maternidade, à infância e à adolescência.
Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.
§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.
§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;
II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;
IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.
V - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior será feito, sempre, mediante prova de habilitação, consistindo em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial;
VI - é garantida a liberdade de cátedra.
Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.
§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.
§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.
Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.
Art 171 - As ciências, as letras e as artes são livres.
Parágrafo único - O Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica.
Art 172 - O amparo à cultura é dever do Estado.
Parágrafo único - Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.
(FÁVERO, 2001, p.311-313).

Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de Outubro de 1969

CAPÍTULO II
DA UNIÃO
Art. 8º Compete à União:
[...]
XIV - estabelecer e executar planos nacionais de educação e de saúde, bem como planos regionais de desenvolvimento;
[...]
XVII - legislar sôbre:
q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sôbre desportos;
Título IV
DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
Art. 175. A família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos Podêres Públicos.
§ 4º Lei especial disporá sôbre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sôbre a educação de excepcionais.
Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.
§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.
§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bôlsas de estudos.
§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;
II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;
III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;
IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bôlsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;
V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio;
VI - o provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras do magistério de grau médio e superior dependerá, sempre, de prova de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos, quando se tratar de ensino oficial; e
VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.
§ 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 24, de 1983)
Art. 177. Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.
§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para desenvolvimento dos seus sistemas de ensino.
§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.
Art. 178. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e o ensino dos filhos dêstes, entre os sete e os quatorze anos, ou a concorrer para aquêle fim, mediante a contribuição do salário-educação, na forma que a lei estabelecer.
Parágrafo único. As emprêsas comerciais e indústriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.
Art. 179. As ciências, as letras e as artes são livres, ressalvado o disposto no parágrafo 8º do artigo 153.
Parágrafo único. O Poder Público incentivará a pesquisa e o ensino científico e tecnológico.
Art. 180. O amparo à cultura é dever do Estado.
Parágrafo único. Ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.
(FÁVERO, 2001, p.313-315).

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Promulgada a 5 de Outubro de 1988 e com alterações introduzidas pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996)

CONSTITUI ÇÃO DA
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL -
[Dispositivos referentes à educação.]
.....
TÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO
.....
CAPÍTULO VI
Da Intervenção
Art. 34. A União não intervirá nos Estados nem no Distrito Federal,
exceto para:
.....
VII – assegurar a observância dos seguintes princípios constitucionais:
.....
e) aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde. (Alínea acrescida pela Emenda Constitucional no 14, de 12-9-1996, com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 29, de 13-9-2000.)
Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando: .....
III – não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino e nas ações e serviços públicos de saúde; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 29, de 13-9-2000.)
.....
TÍTU LO VIII
DA ORDEM SOCIAL
.....
CAP ÍTU LO III
Da Educação, da Cultura e do Desporto
Seção I
Da Educação
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos
oficiais;
V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Inciso com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII – garantia de padrão de qualidade.
VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
.....
IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; (Inciso com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições
do educando;
VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático- escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2o O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3o Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.
.....
Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
§ 1o A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Parágrafo com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 14, de 12-9-1996.)
§ 2o Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Parágrafo com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 14 de 12-9-1996.)
§ 3o Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional no 14, de 12-9-1996.)
§ 4o Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional no 14, de 12-9-1996.)
§ 5o A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
§ 1o A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.
§ 2o Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.
§ 3o A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do Plano Nacional de Educação.
§ 4o Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.
§ 5o A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Parágrafo com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
§ 6o As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Parágrafo acrescido pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006.)
Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional[93], ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.
§ 1o Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.
§ 2o As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.
Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I – erradicação do analfabetismo;
II – universalização do atendimento escolar;
III – melhoria da qualidade do ensino;
IV – formação para o trabalho;
V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
.....

[93] Segundo Menezes e Santos (2002): Escola Confessional - Refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico. As escolas confessionais ficaram caracterizadas no passado por atuar com uma educação programática. Ou seja, o importante era que o professor passasse todo o programa da disciplina e se o aluno, que ouvia calado, não aprendesse, era porque não se esforçava o suficiente. Atualmente, muitas escolas confessionais separam o conteúdo laico do religioso, colocando, por exemplo, o ensino religioso como uma disciplina da grade curricular.

ATO DAS DISPOSIÇÕES
CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

.....

19Art. 60. Até o décimo quarto ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção
e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições: (Artigo com nova redação dada pela Emenda Constitucional no 53, de 19-12-2006)

I – a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil;

II – os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por vinte por cento dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2o e 3o do art. 211 da Constituição Federal;

III – observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;

b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;

c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;

.....

IV – os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2o e 3o do art. 211 da Constituição Federal;

V – a União complementará os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5o do art. 212 da Constituição Federal;

VI – até dez por cento da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo;

VII – a complementação da União de que trata o inciso V do caput deste artigo será de, no mínimo:

a) R$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no primeiro ano de vigência dos Fundos;

b) R$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no segundo ano de vigência dos Fundos;

c) R$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência dos Fundos;

d) dez por cento do total dos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, a partir do quarto ano de vigência dos Fundos;

VIII – a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, trinta por cento da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do caput deste artigo;

IX – os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso
VII do caput deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União;

X – aplica-se à complementação da União o disposto no art. 160 da Constituição Federal;

XI – o não-cumprimento do disposto nos incisos V e VII do caput deste artigo importará crime de responsabilidade da autoridade competente;

.....

§ 1o A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente.

§ 2o O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), no ano anterior à vigência desta emenda constitucional.

§ 3o O valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), não poderá ser inferior ao valor mínimo fixado nacionalmente no ano anterior ao da vigência desta Emenda Constitucional.

§ 4o Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos um terço das matrículas no primeiro ano, dois terços no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.

§ 5o A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do caput deste artigo, será alcançada gradativamente nos primeiros três anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma:

I – no caso dos impostos e transferências constantes do inciso

II do caput do art. 155; do inciso IV do caput do art. 158; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal:
a) 16,66% (dezesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;
b) 18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;
c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano;
II – no caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I e III do caput do art. 155; do inciso II do caput do art. 157; e dos incisos II e III do caput do art. 158 da Constituição Federal:
a) 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;
b) 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;
c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano.
[...]
.....
(CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2009).

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional (Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º)

TÍTULO I
Dos Fins da Educação
Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.
TÍTULO II
Do Direito à Educação
Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.
Art. 3º O direito à educação é assegurado: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.
TÍTULO III
Da Liberdade do Ensino
Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
TÍTULO IV
Da Administração do Ensino
Art. 6º O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação.
Parágrafo único. O ensino militar será regulado por lei especial.
Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)
[...]
§ 3º O ensino militar será regulado por lei especial. (Incluído pela Lei nº 9.131, de 1995)
Art. 7º Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.
Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)
[...]
a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)

b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
[...]
f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;(Incluída pela Lei nº 9.131, de 1995)
[...]
TÍTULO V
Dos Sistemas de Ensino
Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todos o país, nos estritos limites das deficiências locais. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
[...]
Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
§ 1º São condições para o reconhecimento:
a) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;
b) instalações satisfatórias;
c) escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
d) garantia de remuneração condigna aos professores;
e) observância dos demais preceitos desta lei.
§ 2º Vetado.
§ 3º As normas para observância deste artigo e parágrafos serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.
Art. 17. A instituição e o reconhecimento de escolas de grau médio pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, serão comunicados ao Ministério da Educação e Cultura para fins de registro e validade dos certificados ou diploma que expedirem. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)
[...]
Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
§ 1º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.
[...]
Art. 22. Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.
[...]
TÍTULO VI
Da Educação de Grau Primário
CAPÍTULO I
Da Educação Pré-Primária
Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
[...]
CAPÍTULO II Do Ensino Primário
Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;

b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29. Cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;

b) insuficiência de escolas;

c) matrícula encerrada;

d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

§ 2º Compete à administração do ensino local, com recurso para o Conselho Estadual de Educação zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

TÍTULO VII

Da Educação de Grau Médio

CAPÍTULO I

Do Ensino Médio

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1° ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1° ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Parágrafo único. Vetado.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginasial ou equivalente. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - freqüência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada

curso;
c) dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.
Art. 41. Será permitida aos educandos a transferência de um curso de ensino médio para outro, mediante adaptação, prevista no sistema de ensino. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Art. 42. O Diretor da escola deverá ser educador qualificado. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Art. 43. Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
CAPÍTULO II Do Ensino Secundário
Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
§ 1º O ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.
§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.
Art. 45. No ciclo ginasial serão ministradas nove disciplinas. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.
Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos lingüísticos, históricos e literários.
§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.
CAPÍTULO III
Do Ensino Técnico
Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
a) industrial;
b) agrícola;
c) comercial.
Parágrafo único. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados nos diferentes sistemas de ensino.
Art. 48. Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
§ 1º As duas últimas séries do 1° ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.
§ 2º O 2° ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.
§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.
§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.
§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico.
Art. 50. Os estabelecimentos de ensino industrial poderão, além dos cursos referidos no artigo anterior, manter cursos de aprendizagem, básicos ou técnicos, bem como cursos de artesanato e de mestria, vetado. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Parágrafo único. Será permitido, em estabelecimentos isolados, o funcionamento dos cursos referidos neste artigo.
Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.
§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos.
§ 2º Os portadores de carta de ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se, mediante exame de habilitação, nos ginásios de ensino técnico, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.
Art. 51. As emprêsas públicas e privadas são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino. (Redação dada pelo decreto-Lei nº 937, de 1969) (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)
Parágrafo único. Os portadores de carta-de-ofício ou certificado de conclusão de curso de aprendizagem poderão matricular-se nos estabelecimentos de ensino médio, em série adequada ao grau de estudos a que hajam atingido no curso referido.(Redação dada pelo decreto-Lei nº 937, de 1969)
[...]
TÍTULO XII

Dos Recursos para a Educação

Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

§ 1º Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior.

§ 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo.

§ 3º Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, se deixarem de aplicar a percentagem prevista na Constituição Federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino, não poderão solicitar auxílio da União para esse fim.

Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

1. o acesso à escola do maior número possível de educandos;
2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação;
3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico;
4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;

§ 1º São consideradas despesas com o ensino:

a) as de manutenção e expansão do ensino;

b) as de concessão de bolsas de estudos;

c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências;

d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares.

§ 2º Não são consideradas despesas com o ensino:

a) as de assistência social e hospitalar, mesmo quando ligadas ao ensino;

b) as realizadas por conta das verbas previstas nos artigos 199, da Constituição Federal e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultural (Lei número 1.493, de 13-12-1951).

Art. 94. A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos;

b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos.

§ 1º Os recursos a serem concedidos, sob a forma de bolsa de estudos, poderão ser aplicados em estabelecimentos de ensino reconhecido, escolhido pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2º O Conselho Federal de Educação determinará os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, que atribuirá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Territórios.

§ 3º Os conselhos estaduais de educação, tendo em vista esses recursos e os estaduais:

a) fixarão o número e os valores das bolsa, de acordo com o custo médio do ensino nos municípios e com o grau de escassez de ensino oficial em relação à população em idade escolar;

b) organizarão as provas de capacidade a serem prestadas pelos candidatos, sob condições de autenticidade e imparcialidade que assegurem oportunidades iguais para todos;

c) estabelecerão as condições de renovação anual das bolsas, de acordo com o aproveitamento escolar demonstrado pelos bolsistas.

§ 4º Somente serão concedidas bolsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais.

§ 5º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;

b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

§ 1º São condições para a concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino, além de outras que venham a ser fixadas pelo Conselho Federal de Educação:

a) a idoneidade moral e pedagógica das pessoas ou entidades responsáveis pelos estabelecimentos para que é feita a solicitação de crédito;

b) a existência de escrita contábil fidedigna, e a demonstração da possibilidade de liquidação do empréstimo com receitas próprias do estabelecimento ou do mutuário, no prazo contratual;

c) a vinculação, ao serviço de juros e amortização do empréstimo, de uma parte suficiente das receitas do estabelecimento; ou a instituição de garantias reais adequadas, tendo por objeto outras receitas do mutuário; ou bens cuja penhora não prejudique direta ou indiretamente o funcionamento do estabelecimento de ensino;

d) o funcionamento regular do estabelecimento, com observância das leis de ensino.

§ 2º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido.

§ 3º Não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social.(Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 96. O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências, envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subseqüente;

b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade.

TÍTULO XIII

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

[...]

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza ..... vetado ..... após estudos realizados sem observância de regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.

Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza[94], após estudos realizados sem observância do regime escolar. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 709, 1969) (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Parágrafo único. Nas mesmas condições, permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos.(Redação dada pelo Decreto-Lei nº 709, 1969)

[...]

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 106. Os cursos de aprendizagem industrial e comercial, administrados por entidades industriais e comerciais, nos termos da legislação vigente, serão submetidos aos conselhos estaduais de Educação e os territórios ao Conselho Federal de Educação. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Parágrafo único. Anualmente, as entidades responsáveis pelo ensino de aprendizagem industrial e comercial apresentarão ao Conselho Estadual competente e ao Conselho Federal de Educação no caso dos Territórios, o relatório de suas atividades, acompanhado de sua prestação de contas.

Art. 107. O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a dedução dos auxílios ou doações comprovadamente feitos a tais entidades. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 108. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 109. Enquanto os estados e o Distrito Federal não organizarem o ensino médio de acordo com esta lei, as respectivas escolas continuarão subordinadas à fiscalização federal. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

Art. 110. Pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio

[94] Menezes e Santos (2002): "Madureza - Nome do curso de educação de jovens e adultos – e também do exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n° 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava. Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginasial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo.

terão direito de opção, ente os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

[...]

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado. (Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade. (Revogado pelo Decreto-Lei nº 464, de 1969)

[...]

Art. 120. Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

JOÃO GOULART
Tancredo Neves
Alfredo Nasser
Angelo Nolasco
João de Cegadas Viana
San Tiago Dantas
Walther Moreira Salles
Vigílio Távora
Armando Monteiro
Antonio de Oliveira Brito
A. Franco Montouro
Clovis M. Travassos
Souto Maior
Ulysses Guimarães
Gabriel de R. Passos

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.12.1961 e retificado em 28.12.1961

LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 10/10/2011.

Lei 5.692/1971
(Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996)

CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

2° O ensino de 1° e 2º graus será ministrado obrigatòriamente na língua nacional.

Art. 2° O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3° Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;

c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

[...]

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periòdicamente renovados.
3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professôres e orientadores.
Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as emprêsas.
Parágrafo único. O estágio não acarretará para as emprêsas nenhum vínculo de emprêgo, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.
Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de lº e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.
[...]
Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.
1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos.
2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.
Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
Art. 10. Será instituída obrigatòriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professôres, a família e a comunidade.
Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.
1° Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professôres e realizar cursos especiais de natureza supletiva.
2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.
Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.
Parágrafo único. Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.
[...]
Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.
1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sôbre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sôbre os da prova final, caso esta seja exigida.
2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatòriamente pelo estabelecimento.
3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:
a) o aluno de freqüência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
b) o aluno de freqüência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com freqüência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.
4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.
Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo.
Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte dêste.
Parágrafo único. Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.
CAPÍTULO II

Do Ensino de 1º Grau

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sôbre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a freqüência dos alunos.

CAPÍTULO III

Do Ensino de 2º Grau

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Art. 23. Observado o que sôbre o assunto conste da legislação própria:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;

b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2° grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acôrdo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger sòmente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere êste artigo deverão realizar-se:

a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte dêste, de acôrdo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a êsse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

CAPÍTULO V

Dos Professôres e Especialistas

[...]
Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais dêsse tipo de ensino, de acôrdo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.
[...]
CAPÍTULO VI
Do Financiamento
Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das emprêsas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.
Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidàriamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de tôda natureza de que os mesmos sejam dependentes.

Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos podêres públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.
Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:
a) maior número possível de oportunidades educacionais;
b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;
c) o desenvolvimento científico e tecnológico.
Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.
Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.
Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos têrmos dêste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar prèviamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento.
Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bôlsas de estudo.
Parágrafo único. Sòmente serão concedidas bôlsas de estudo gratuitas no ensino de 1º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial que o aluno possa freqüentar com assiduidade.
Art. 47. As emprêsas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos dêstes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para êsse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por lei.
Art. 48. O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por tôdas as emprêsas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.
Art. 49. As emprêsas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos dêstes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.
Art. 50. As emprêsas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.
Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às emprêsas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.
Parágrafo único. As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação dêste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.
Art. 52. A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.
Art. 53. O Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação que, nos têrmos do artigo 52, abrangerão os programas de iniciativa própria e os de concessão de auxílios.
Parágrafo único. O planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Govêrno, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmônicamente nesse Plano-Geral.
Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.
§ 1º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento sócio-econômico, tendo em vista renda "per capita" e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professôres e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

§ 2º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.
§ 3º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.
Art. 55. Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação.
Art. 56. Cabe à União destinar recursos para a concessão de bôlsas de estudo.
§ 1º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.
§ 2º As normas que disciplinam a concessão de bôlsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2º do artigo 62, a adjudicação dos auxílios.
§ 3º O Programa Especial de Bôlsas de Estudo (PEBE) reger-se-á por normas estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.
Art. 57. A assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal será prestada pelos órgãos da administração do Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação.
Parágrafo único. A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União.
Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sôbre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.
Parágrafo único. As providências de que trata êste artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatòriamente pelas administrações locais.
Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f , da Constituição.
Parágrafo único - Os Municípios destinarão à Educação e Cultura um mínimo de 20% (vinte por cento) das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação, na forma que vier a ser estabelecida em ato do Poder Executivo. (Redação dada pela Lei nº 6.536, de 1976)
Art. 60. É vedado ao Poder Público e aos respectivos órgãos da administração indireta criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços de ensino que constituam duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos, a juízo do competente Conselho de Educação.
Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as emprêsas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.
Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatòriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professôres e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.
1º Os serviços de assistência educacional de que trata êste artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.
2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata êste artigo, assim como da adjudicação de bôlsas de estudo.
Art. 63. A gratuidade da escola oficial e as bôlsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bôlsas sujeitas à restituição.
Parágrafo único. A restituição de que trata êste artigo poderá fazer-se em espécie ou em serviços profissionais, na forma de que a lei determinar.
CAPÍTULO VII
Das Disposições Gerais
[...]
Art. 68. O ensino ministrado nos estabelecimentos militares é regulado por legislação específica.
Art. 69. O Colégio Pedro II, integrará o sistema federal de ensino.
Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rêde, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.
CAPÍTULO VIII
Das Disposições Transitórias
Art. 71. Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto.
Art. 72. A implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

Parágrafo único. O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta Lei.
Art. 73. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição do regime anterior, para o que se institui na presente Lei, baixando os atos que a tanto se façam necessários.
Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal.
Art. 75. Na implantação do regime instituído pela presente Lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:
I - as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau;
II - os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginasial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau;
III - os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1º grau.
Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:
a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.
Art. 77. Quando a oferta de professôres, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:
a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.
Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professôres, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:
a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.
Art. 78. Quando a oferta de professôres licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.
[...]
Art 85. Permanecem, para todo o corrente ano, as exigências de idade e os critérios de exame supletivo constantes da legislação vigente, na data da promulgação desta Lei.
Art. 86. Ficam assegurados os direitos dos atuais professôres, com registro definitivo no Ministério da Educação, antes da vigência desta Lei.
Art. 87. Ficam revogados os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições de leis gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria contida na presente Lei.
Art. 88. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.
EMÍLIO G.MÉDICI
Jarbas G.Passarinho
Júlio Barata

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 10/10/2012.

LDB 9.394/1996

TÍTULO I
Da Educação
Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
TÍTULO II
Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
TÍTULO III
Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Art. 4º O dever do Estado com 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;
II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - 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;
VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.
X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).
Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, 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;
Art. 5o O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
§ 1o O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - fazer-lhes a chamada pública;
III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.
§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.
§ 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.
§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.
Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.
Art. 6o É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)
Art. 6o É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.
TÍTULO IV
Da Organização da Educação Nacional
Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.
Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)
I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
[...]
Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
[...]
V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)
VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.
Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)
Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.
Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.
VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)
VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinqüenta por cento do percentual permitido em lei.(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001)
[...]
Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.
Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.
Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:
I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;
II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
III – os órgãos municipais de educação.
Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: (Regulamento)
I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: (Regulamento)
I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.183, de 2005)
II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)
III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
IV - filantrópicas, na forma da lei.
TÍTULO V
Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
CAPÍTULO I
Da Composição dos Níveis Escolares
Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.
CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Seção I
Das Disposições Gerais
Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.
§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.
Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
VI - o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.
Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.
Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.
[...]
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
[...]
Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
III - orientação para o trabalho;
IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.
Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
[...]
Seção III
Do Ensino Fundamental
Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)
Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.
§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.
§ 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).
§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. (Incluído pela Lei nº 12.472, de 2011).
Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.
[...]
Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
Seção IV
Do Ensino Médio
Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)
§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)
§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)
Seção IV-A
Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subseqüente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
Seção V
Da Educação de Jovens e Adultos
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.
§ 3o A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
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 este 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.
CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Da Educação Profissional e Tecnológica
(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)
Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.(Regulamento)
Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)
§ 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
[...]

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Regulamento)
Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Regulamento)
Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)
Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)
Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Regulamento)
Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)
CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
[...]
TÍTULO VII
Dos Recursos financeiros
Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:
I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;
III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
IV - receita de incentivos fiscais;
V - outros recursos previstos em lei.
Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.
§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.
§ 2º Serão consideradas excluídas das receitas de impostos mencionadas neste artigo as operações de crédito por antecipação de receita orçamentária de impostos.
§ 3º Para fixação inicial dos valores correspondentes aos mínimos estatuídos neste artigo, será considerada a receita estimada na lei do orçamento anual, ajustada, quando for o caso, por lei que autorizar a abertura de créditos adicionais, com base no eventual excesso de arrecadação.
§ 4º As diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas, que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro.
§ 5º O repasse dos valores referidos neste artigo do caixa da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ocorrerá imediatamente ao órgão responsável pela educação, observados os seguintes prazos:
I - recursos arrecadados do primeiro ao décimo dia de cada mês, até o vigésimo dia;
II - recursos arrecadados do décimo primeiro ao vigésimo dia de cada mês, até o trigésimo dia;
III - recursos arrecadados do vigésimo primeiro dia ao final de cada mês, até o décimo dia do mês subseqüente.
§ 6º O atraso da liberação sujeitará os recursos a correção monetária e à responsabilização civil e criminal das autoridades competentes.
Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:
I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.
Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:
I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.
Art. 72. As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas nos balanços do Poder Público, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do art. 165 da Constituição Federal.
Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.
Art. 74. A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.
Parágrafo único. O custo mínimo de que trata este artigo será calculado pela União ao final de cada ano, com validade para o ano subseqüente, considerando variações regionais no custo dos insumos e as diversas modalidades de ensino.
Art. 75. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.
§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.
§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade.
§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola.
§ 4º A ação supletiva e redistributiva não poderá ser exercida em favor do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios se estes oferecerem vagas, na área de ensino de sua responsabilidade, conforme o inciso VI do art. 10 e o inciso V do art. 11 desta Lei, em número inferior à sua capacidade de atendimento.
Art. 76. A ação supletiva e redistributiva prevista no artigo anterior ficará condicionada ao efetivo cumprimento pelos Estados, Distrito Federal e Municípios do disposto nesta Lei, sem prejuízo de outras prescrições legais.
Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:
I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
II - apliquem seus excedentes financeiros em educação;
III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos.
§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local.
§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo.
TÍTULO VIII
Das Disposições Gerais
Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
[...]
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. (Regulamento)
§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime 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. (Regulamento)
§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)
II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.
[...]
Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008)
Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.
[...]
TÍTULO IX
Das Disposições Transitórias
Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.
§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.
§ 2o O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)
§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:
I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005)
a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)
b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)
c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; (Incluída pela Lei nº 11.114, de 2005)
§ 3o O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)
I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)
a) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
b) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
c) (Revogado) (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;
IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.
§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Revogado pela lei nº 12.796, de 2013)
§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.
§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.
Art. 87-A. (VETADO). (Incluído pela lei nº 12.796, de 2013)
Art. 88. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta Lei no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação. (Regulamento)
§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.
§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.
[...]
Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.
Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
Art. 92. Revogam-se as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10/04/2013.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
O Presidente da República
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:
Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.
Art. 2º A partir da vigência desta lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.
Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.
§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.
[...]
Art. 5º Os planos plurianuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação e dos respectivos planos decenais.
Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação desse plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe
sua implementação.
Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.
Brasília, 9 de janeiro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza (p.94-95)
.....
Plano Nacional de Educação
.....
Objetivos e Prioridades
Em síntese, o plano tem como objetivos:
• a elevação global do nível de escolaridade da população;
• a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
• a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
• a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.
1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. (p.99)
.....
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (p.100)
.....
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (...)(p.101)
Este Plano Nacional de Educação define por conseguinte:
• as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação;
• as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e
• as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos.
Tratando-se de metas gerais para o conjunto da Nação, será preciso, como desdobramento, adequação às especificidades locais e definição de estratégias adequadas, à cada circunstância, elaboração de planos estaduais e municipais.
II – NÍVEIS DE ENSINO
A – EDUCAÇÃO BÁSICA (p.100)
.....
2. ENSINO FUNDAMENTAL

2.1. Diagnóstico

De acordo com a Constituição Brasileira, o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 32, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo constituem meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade oferecê-lo a toda a população brasileira.

O art. 208, § 1º, da Constituição Federal afirma: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo", e seu não-oferecimento pelo poder público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente. (p.116-117).

.....

2.2. Diretrizes

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental.

Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do poder público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão.

O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver. (p.124).

.....

III – MODALIDADES DE ENSINO

5. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

5.1. Diagnóstico

A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade.

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.

Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o País: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. Cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está localizada no Nordeste. (p.158-159).

5.2. Diretrizes

As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho. A necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências para enfrentar essas transformações alterou a concepção tradicional de educação de jovens e adultos, não mais restrita a um período particular da vida ou a uma finalidade circunscrita. Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização.

Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos" no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º).

Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação. As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível, esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família.

Para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificarem os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente.

A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos.

É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização;

implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda – sobretudo as mulheres – envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de

jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres, cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de "novos analfabetos".
Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural.
Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio. (p.162-164).
.....
Embora o financiamento das ações pelos poderes públicos seja decisivo na formulação e condução de estratégias necessárias para enfrentar o problema dos déficits educacionais, é importante ressaltar que, sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado e, muito menos, lograr-se-á universalizar uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental. Universidades, igrejas, sindicatos, entidades estudantis, empresas, associações de bairros, meios de comunicação de massa e organizações da sociedade civil em geral devem ser agentes dessa ampla mobilização. Dada a importância de criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor, há que se buscarem parcerias com os equipamentos culturais públicos, tais como museus e bibliotecas, e privados, como cinemas e teatros. Assim, as metas que se seguem, imprescindíveis à construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada. 5.3. Objetivos e Metas
1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. (É exigida a colaboração da União)
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade. (É exigida a colaboração da União)
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais. (É exigida a colaboração da União)
4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. (É exigida a colaboração da União)
5. Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior. (A iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União.)
6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo. (É exigida a colaboração da União)
7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração
com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela e habilitados para, no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo. (É exigida a colaboração da União)
8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos. (É exigida a colaboração da União)
9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, § 1º, da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população. (É exigida a colaboração da União)
10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional. (A iniciativa para cumprimento deste objetivo/meta depende da iniciativa da União.)
13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos. (É exigida a colaboração da União)
14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais. (É exigida a colaboração da União)
15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos. (É exigida a colaboração da União)
17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14. (É exigida a colaboração da União)
18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação

continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior. (É exigida a colaboração da União)
19. Estimular as universidades e organizações não governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do plano.
21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc.) para verificar o grau de escolarização da população. (É exigida a colaboração da União)
22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos. (É exigida a colaboração da União)
23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleducação.
24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da educação básica. (p.164-168)
.....
Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma. Sua aprovação pelo Congresso Nacional, num contexto de expressiva participação social, o acompanhamento e a avaliação pelas instituições governamentais e da sociedade civil e a conseqüente cobrança das metas nele propostas são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro (p.234).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 01/03/2013.