

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290003004

 FE
TCC/UNICAMP SI38i

MARCELA ALEGRETTI DA SILVA

AS INFLUÊNCIAS POLÍTICO-SOCIAIS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CAMPINAS
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

200619522

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCELA ALEGRETTI DA SILVA

AS INFLUÊNCIAS POLÍTICO-SOCIAIS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da UNICAMP para a
obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, sob a orientação da
Profa. Dra. Sônia Giubilei

CAMPINAS
2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

SUMÁRIO

1.	<u>INTRODUÇÃO</u>	1
2.	<u>ASPECTOS LEGAIS – UM HISTÓRICO</u>	2
2.1.	<u>O MOBRAL</u>	7
2.2.	<u>O ENSINO SUPLETIVO</u>	8
2.3.	<u>A REDEMOCRATIZAÇÃO</u>	10
2.4.	<u>A DÉCADA DA EDUCAÇÃO</u>	12
3.	<u>O BRASIL HOJE</u>	17
3.1.	<u>PROGRAMAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>	21
4.	<u>ASPECTOS PSICO-SOCIAIS</u>	26
4.1.	<u>QUEM É O JOVEM OU ADULTO QUE ESTAMOS TRATANDO?</u>	27
4.1.1.	<u>A CONDIÇÃO DE “NÃO CRIANÇAS”</u>	28
4.1.2.	<u>A CONDIÇÃO DE EXCLUÍDOS DA ESCOLA</u>	30
5.	<u>EDUCAÇÃO CONTINUADA</u>	32
6.	<u>CONCLUSÃO</u>	35
7.	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	36

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2000 encerrou-se o prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo. Um acordo firmado entre diversos países participantes, inclusive o Brasil, da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jontiem, Tailândia: março de 1990), os quais deveriam ter realizado esforços para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Neste mesmo ano na Conferência Mundial de Educação, no Senegal foi criado um novo acordo, assinado também pelo Brasil que em 2015, entre outras metas prevê a cobertura das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos.

Como veremos ao longo do trabalho, a preocupação com a educação de jovens e adultos não é uma preocupação recente. Mas foi se delineando ao longo dos anos, acompanhando as mudanças sociais, e conseqüentemente as suas exigências, ora também visando atender a objetivos específicos de determinado governo, como no período Militar.

No entanto, a preocupação com a educação das pessoas adultas tende a cada vez mais ter mais notoriedade a medida em que, o mundo do trabalho está cada vez mais competitivo e saber ler e escrever “apenas” já não são suficiente e que estamos vivendo cada vez mais, num mundo cada vez mais letrado e isso se torna uma questão de sobrevivência.

Ao considerarmos que o marco da história é o surgimento da escrita, pessoas que não possuem esta habilidade, de uma certa forma, estão na pré-história.

O trabalho aborda a trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil, desde a colônia até os dias de hoje. Comportando, para isso, os aspectos legais e sociais.

2. ASPECTOS LEGAIS – UM HISTÓRICO

A ação educativa no que diz respeito a jovens e adultos não é nova no Brasil. No período colonial os religiosos educavam os adultos índios, inicialmente, e escravos posteriormente, transmitindo além dos conhecimentos do evangelho, normas de comportamento e ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. E depois passaram a ensinar humanidades aos colonos e seus filhos.

A expulsão dos jesuítas em 1759 gera uma desorganização no sistema e a instrução de adultos é praticamente esquecida. Apenas no Império haverá informações sobre a educação de jovens e adultos.

Na esfera legal, a primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantia uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, sendo então, também para os adultos. Mas na prática, nada ou quase nada foi feito em todo o período imperial. Na verdade, a escolarização básica para todos ficou apenas na intenção legal.

Dois fatores agravaram essa distância entre o legal e o real. Primeiramente, no período do Império poucas pessoas eram consideradas cidadãs, ou seja, a uma elite econômica que cabia a educação primária como direito. Negros, indígenas e grande parte das mulheres ficavam excluídos. E segundo, o ato adicional de 1834 delegava a responsabilidade da educação básica às Províncias, reservando ao governo imperial a educação das elites, ou seja, a instância administrativa com menor poder econômico responsável pela educação da maioria e carente.

Isto quer dizer que, em 1890 o sistema de ensino atendia apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

O primeiro marco legal da República Brasileira, a Constituição de 1891, descentralizou a educação básica para as Províncias e Municípios. À União ficou a responsabilidade perante o ensino secundário e superior.

Ou seja, mais uma vez a educação para a ampla população marginalizada ficou a mercê da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.

Isso sem dizer que, a Constituição estabelecia também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, numa época em que a maioria era iletrada.

Durante o período da Primeira República houve um grande número de reformas educacionais, que mostram a preocupação com o estado precário do ensino básico e que procuraram, de alguma maneira, uma normatização. Contudo, não tiveram efeito prático, já que, não havia recursos para colocar em prática as intenções legais.

A Revolução de 30 traz consigo uma mudança radical no papel do Estado no Brasil. O federalismo que prevalecera até então e que reforçava os interesses das oligarquias regionais é substituído pelo papel de Nação como um todo.

Nas questões educacionais, como afirma Haddad

“ (...) 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.

(2000, p.110)

Contudo, somente no final da década de 1940 que a educação de adultos é firmada como problema de política nacional. Mas as condições para que isso ocorresse foram dadas anos antes, com o Plano Nacional de Educação, responsabilidade da União, previsto na Constituição de 1934 que previa ensino primário integral, e gratuito e

frequência obrigatória a todos, sendo extensivo aos adultos. A primeira vez que a educação de jovens e adultos foi reconhecida e tratada de maneira particular.

Em 1938 foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e em 1942 criou-se o Fundo Nacional do Ensino Primário. E através dos recursos deste fundo seria realizado um programa de ampliação de vagas do ensino primário e que incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Em 1947 o Fundo é regulamentado e 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados no programa de Ensino Supletivo.

Com a instalação da SEA – Serviço de Educação de Adultos como uma área especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde em 1947, que tinha por objetivo reorientar e coordenar trabalhos do plano anual do ensino supletivo, serviços já existentes na área foram integrados, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando tanto a opinião pública, quanto os governos estaduais e municipais e a iniciativa privada.

Podemos perceber que há um movimento no sentido de organizar e estruturar essa modalidade de ensino. Esse movimento denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, que teve uma influência significativa por criar uma infra estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos.

Mas essa aparente dedicação do Estado em relação a educação de adultos, não tinha por finalidade, não somente, uma forma de promoção do indivíduo e sim, uma política necessária ao desenvolvimento do país. Visto que procurava “(...) *prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal*” (HADDAD, 2000, p.111).

No ano de 1960 o índice de analfabetismo de pessoas acima de cinco anos de idade era 46,7 % , números bem menores , graças aos esforços entres as décadas de

1940 e 1950. No entanto, os índices de escolarização ainda eram ínfimos se comparados aos países ricos ou até mesmo aos latinos americanos.

Os anos de 1959 a 1964 foi um período de grande fomentação de iniciativas, idéias e programas, especialmente na área de educação e adultos.

Começou-se a perceber a educação de adultos como uma área que possui suas especificidades. Em 1958 ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro que discute problemáticas como a atuação dos educadores de adultos serem reprodução da educação infantil, pois até então o adulto não escolarizado era visto como imaturo e ignorante, então os mesmos conteúdos formais da educação primária deveriam ser transpostos para a educação de adultos.

Na verdade, neste período conturbado do processo político, inúmeros grupos buscavam apoio junto às camadas populares. E a educação é um instrumento muito poderoso para tal.

Diversos movimentos surgiram neste período de “liberdade de expressão”, tais como: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criado em 1961, patrocinado pelo governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Secretária Municipal de Educação de Natal; e em 1964 o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura que teve a participação de Paulo Freire.

Segundo Haddad :

“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 idéias via prática educacional.” (2000, p.113)

A educação de adultos começou a ser vista como um poderoso instrumento político.

No entanto esse momento de luzes da educação de adultos teve seu fim com o período militar, iniciado em 1964.

O golpe militar reprimiu todos os movimentos de educação e cultura populares e seus dirigentes foram perseguidos. Foram interrompidos o Programa Nacional de Alfabetização e a Campanha De Pé No Chão.

Para um Estado autoritário não era prudentes tantos programas, de diversas conotações políticas fomentando idéias.

Então ele começa a se organizar de forma a criar movimentos, sob a denominação de educação popular, mas que mantenha a “ordem”.

Nesta lógica, alguns programas de caráter conservador foram mantidos, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nascido no Recife, tinha caráter assistencialista e atendia aos interesses do regime militar. Expandiu para vários estados, mas devido as críticas extinguiu-se entre os anos 1970 e 1971.

Na verdade, a escolarização básica de jovens e adultos era uma área da educação que não poderia ser abandonada, por alguns fatores, o primeiro é que para o projeto de um grande país, almejado pelos militares, os baixos níveis de escolaridade não eram bem vistos nem pelas organizações nacionais nem internacionais. E segundo havia a necessidade de dar resposta ao direito de cidadania cada vez mais difundido.

Como resposta dois programas foram criados o MOBREAL – Programa Brasileiro de Alfabetização – criado em 1967 e posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando foi promulgada a Lei 5692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus.

2.1. O MOBRAL

O MOBRAL surgiu para dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e também atender aos interesses políticos do governo militar. Os recursos vinham da opção voluntária pela doação de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Desta maneira, o MOBRAL dispunha de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário.

O economista Mário Henrique Simonsen, então presidente do MOBRAL e o ministro Jarbas Passarinho passaram a promover este programa junto aos empresários, convencidos de que:

“livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘status quo’, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”
(PAIVA, 1982, apud HADDAD, 2000, p.115)

O MOBRAL apresentava três características principais: paralelismo em relação aos demais programas de educação, seus recursos também independiam de verbas orçamentárias. A segunda característica era a organização operacional descentralizada através de Comissões Municipais presente em quase todos os municípios brasileiros, tinham por finalidade executar as campanhas nas comunidades, cuidando da promoção, providenciando as salas de aulas e recrutando professores, alunos analfabetos e monitores. Essas comissões eram formadas por representantes das comunidades, que obviamente, estavam de acordo com o sistema autoritário.

E a terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL. O planejamento e a produção de material didático foram entregues a empresas privadas, que produziram material de caráter nacional, apesar das conhecidas diferenças locais.

Desta maneira, como Haddad nos diz:

“ 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 amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores e paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.”
(HADDAD, 2000, p. 115)

Nos anos 70, auge do controle autoritário pelo Estado, o MOBRAL surgia com a função de erradicar o analfabetismo em 10 anos. Mas foi imposto, sem participação de educadores e de grande parte da sociedade.

2.2. O ENSINO SUPLETIVO

O Ensino Supletivo foi regulamentado no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971. Uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidado nesta lei.

No entanto, seus fundamentos e características são melhores explicitados em dois outros documentos: o Parecer do Conselho Federal de Educação n.699 publicado em 28 de julho de 1972, sendo o autor Vanir Chagas; e o documento Política para o Ensino Supletivo, composto por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, cujo relator também era Vanir Chagas.

O Ensino Supletivo procurou se constituir de uma nova forma de escola e em uma nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez entendida no Brasil, e sistematizada em capítulo especial da uma Lei de Diretrizes Nacionais.

Como o então ministro Jarbas Passarinho afirmou o “(...) *Ensino Supletivo tinha importância significativa por suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada*” (HADDAD, 2000, p.116)

Dois objetivos seriam atendidos com esta Lei, recuperar o atraso dos que não puderam frequentar a escola na época adequada complementando o MOBRAL, que segundo seus defensores, estava vencendo o analfabetismo. E propiciar uma educação

do futuro, dominada pelos meios de comunicação, a escola seria mais um centro de sistematização dos conhecimentos do que de transmissão destes.

Estes documentos estabeleceram três princípios básicos para os contornos do Ensino Supletivo. O primeiro foi O Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, contudo intimamente ligado a este, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi colocar, assim como os demais programas do regime militar, o Ensino Supletivo voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, ou seja, sempre pensando em formar mão-de-obra. E enfim, o último princípio era de uma doutrina e metodologia geral, que atendesse ao grande número, essa proposta contrapôs totalmente aos movimentos de cultura popular que centravam suas características e metodologia sobre um grupo social específico.

Desta maneira, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente e formar uma mão-de-obra contribuinte ao desenvolvimento nacional.

Para atingir estes objetivos ele foi organizado em quatro funções:

- Suplência: “*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);
- Suprimento: “*proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou parte*” (Lei 5.692, artigo 24, b);
- Aprendizagem: correspondia a formação metódica no trabalho e ficou sob responsabilidade basicamente do SENAI e do SENAC;
- Qualificação: tinha um propósito profissionalizante, que sem se preocupar com a educação geral, tinha por objetivo prioritário formar recursos humanos para o trabalho.

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro oferecendo uma escolarização “neutra” que serviria a todos. E para isso, a metodologia usada pautou-se em soluções de massa, racionalização dos meios e aos grandes números a serem atendidos.

Enfim, o Ensino Supletivo veio como uma forma de educação tecnicista, que não se propunha a enfrentar o problema político da exclusão escolar.

O objetivo do governo militar era colocar o sistema educacional a serviço do desenvolvimento. E a educação de adultos era a linha de frente, pois para o sistema militar era uma *“poderosa arma capaz de acelerar o desenvolvimento, o progresso social e a expansão ocupacional”* (HADDAD, 2000, p.118)

Este objetivo seria alcançado através da coerção, para manter a ordem econômica e política, através da repressão a todos os movimentos de cultura popular e a mediação com os setores populares através da instituição do MOBRAL e do Ensino Supletivo. A educação de adultos acabou compondo o *“ mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção ”* (HADDAD, 2000, p.118)

Desta maneira, assim como havia os críticos do sistema de educação de jovens e adultos, havia também pessoas que se sentiam realizadas com o aprendizado que obtinham no MOBRAL. Isto é, atingindo o objetivo de “contentar” a sociedade para não haver possíveis “desordens”.

Essa oferta de educação a jovens e adultos das camadas populares era vista como uma forma individual de ascensão social, numa época de milagre econômico. Ou seja, as desigualdades produzidas pelo sistema de produção seriam sanadas pelo sistema educacional. Foi um projeto ambicioso que não se concretizou.

A educação de jovens e adultos ficou à mercê dos interesses do ensino privado, uma vez que, o Estado não assumiu para si a responsabilidade de oferta dessa modalidade de educação.

2.3. A REDEMOCRATIZAÇÃO

A retomada do governo nacional civil em 1985 devolveu a democracia à sociedade, nas suas diferentes relações e nas instituições políticas brasileiras.

Antigos e novos movimentos sociais surgidos na década de 70 se (re)estruturaram ocupando crescente espaço público.

Foi nesse cenário em que a ação organizada da sociedade civil se manifestou junto aos instrumentos políticos da democracia: partidos, parlamentares e normas jurídico-legais, para as necessidades de demandas educacionais.

Dessa forma, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições estaduais e nas leis orgânicas municipais, as quais reconheceu-se e reafirmou-se juridicamente a importância e a necessidade do direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e sua conseqüente oferta pelo poder público.

A extinção do MOBREAL foi a ruptura simbólica da política educacional de jovens e adultos do período militar. Cujas a imagem pública ficou marcada pela identidade ideológica e práticas do regime autoritário.

Nas novas condições sociais de redemocratização o MOBREAL, considerado um modelo de educação de baixa qualidade e domesticador, já não se fazia necessário. Desta maneira foi substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

Apesar de herdar do MOBREAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, a Fundação Educar também incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que no começo de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas.

A Fundação Educar responsabilizou-se pela articulação, em conjunto, do sistema de ensino supletivo, da política de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento às séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o

aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

Haddad afirma que:

“ Se em muitos sentidos a Fundação Educar representou continuidade do MOBREAL, 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” (2000, p.120)

Com esse cenário de liberdade política os movimentos de práticas educativas populares que funcionavam quase que clandestinamente passaram a ter maior visibilidade e a influenciar programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

De fato, nenhum ato institucional, neste período, foi mais importante para educação de jovens e adultos que a consagração no artigo 208 da Constituição de 1988 do direito universal ao ensino público e gratuito independentemente da idade.

Além da garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos, os quais sociedade civil e governos deveriam mobilizar esforços a para erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, para tais objetivos deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

Com essas medidas houve uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

2.4. A DÉCADA DA EDUCAÇÃO

A década de 90 foi marcada pelas mobilizações nacionais provocadas pelos apelos internacionais, em especial da UNESCO, em resposta ao crescente analfabetismo

em todo o planeta, principalmente nos países mais pobres e populosos do terceiro Mundo, entre os quais se incluía o Brasil.

O Plano Decenário de Educação para Todos originou-se das primeiras mobilizações de 1988, objetivando a sensibilização do Governo Federal, para colocar o Brasil no circuito dos países que já se organizavam para participarem do Ano Internacional da Alfabetização em 1990.

Pelo Decreto n.º 97.219, de 14 de dezembro de 1988, o Presidente da República instituiu a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (C.N.A.I.A), que era composta por representantes de instituições governamentais e não governamentais e por pessoas conhecidas com vasta experiência na área da alfabetização.

Primeiramente foi presidida por Paulo Freire e posteriormente por José Eustáquio Romão, a Comissão estabeleceu de pronto alguns princípios:

“ 1.º) Não se limitaria a preparar uma série de festividades e comemorações relativas ao ano, mesmo porque, não havia qualquer razão para comemorar ou celebrar o triste espetáculo do analfabetismo brasileiro.

2.º) Embora constituída por entidades e representantes com larga experiência no setor, rechaçou-se também, desde o início, qualquer formulação de programa de âmbito nacional – todos fracassaram até hoje – optando-se pela elaboração de um diagnóstico da situação do analfabetismo no país, de uma discussão das potencialidades e dificuldades a serem enfrentadas e de uma metodologia de mobilização social, que culminasse na elaboração de uma plano de Ação, a ser executado” (ROMÃO, 1999, p.19)

Das reuniões da Comissão foi elaborado o documento Alfabetizar e Libertar que tinha o propósito diferente das propostas anteriores – elaboradas de cima para baixo, em gabinetes por pessoas despreparadas, propondo uniformidade em um país gigante como o Brasil. Mas este documento não foi assumido pelo Governo.

E em março de 1990 uma das medidas adotadas, no início do governo de Fernando Collor de Mello, foi a extinção da Fundação Educar. Entre outras medidas adotadas sob o pretexto de enxugar a máquina administrativa, assim como foi suprimido o mecanismo que permitia às pessoas jurídicas direcionar 2% do valor do imposto de

renda para a educação de jovens e adultos. Esses recursos ajudaram a manter nas duas décadas anteriores o MOBRAL e agora a então Fundação Educar.

Essa medida marcou o processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que transferiu a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização da União para os municípios.

Somente em 11 de setembro de 1990, o Presidente Collor instituiu a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) presidida pelo Ministro da Educação e secretariada pela Secretária Nacional de Educação Básica.

O PNAC se comprometia, entre outras coisas, a substituir a atuação da extinta Fundação Educar através da transferência de recursos federais para que as instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos.

A entrevista de José Goldemberg concedida ao Jornal do Brasil em 1991, logo após sua posse, ilustra bem o interesse do governo na educação de jovens e adultos:

“O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo” (BEISIEGEL, 1997, p.30).

O PNAC foi abandonado no mandato exercido pelo vice presidente Itamar Franco.

Novamente, mas em 1993, o governo federal desencadeou um processo de consulta participativa para a formulação de um outro plano de política educacional, cuja existência era pré-requisito para que o Brasil pudesse ter acesso a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990. Já que o Brasil era um dos nove países que mais contribuíam para o elevado número de analfabetos no planeta.

Em 1994 foi concluído o Plano Decenal que fixou metas de atender 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados.

Contudo, Fernando Henrique Cardoso eleito para a presidência em 1994 e reeleito em 1998 não seguiu o plano Decenal. Deu prioridade a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que abrangeu diversas medidas, dentre as quais a aprovação de uma emenda constitucional, quase que simultaneamente à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A nova LDB 9.394 tramitou no Congresso por oito anos e foi, finalmente, aprovada no final de 1996. Embora o Art. 4º da LDB 9.394 tenha reafirmado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a Emenda 14, aprovada quase na mesma data, alterou a redação do Art. 208 da Constituição, que desobrigou jovens e adultos da frequência à escola. A Emenda 14 alterou ainda a redação do Art. 50 das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse processo de desconstituição dos direitos educativos consolidou-se no veto presidencial ao inciso II do Art. 2º da Lei nº 9.424/96, que regulamentou a Emenda 14, excluindo as matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos vinculados entre esferas de governo através do FUNDEF. Diante dessa medida as esferas governamentais responsáveis pela oferta desta modalidade de ensino se sentiram desestimuladas a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Enfim, a única novidade foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos possam se submeter aos exames supletivos – 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Como afirma Haddad:

“A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (2000, p.122)

O padrão de distribuição dos recursos públicos municipais e estaduais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes deixou três áreas de ensino descobertas – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Como as duas primeiras modalidades têm uma necessidade social maior, pelo menos mais explícita, que a última, o financiamento da educação básica de jovens e adultos, responsável pela melhoria da qualidade e quantidade da oferta, ficou ainda mais comprometido.

3. O BRASIL HOJE

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

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

A educação é um dos direitos mais reconhecidos no mundo e um dos grandes desafios para o Brasil.

Na Conferência Mundial de Educação, no Senegal, em 2000, foi criado um novo acordo, aceito por diversos países e inclusive pelo Brasil, determinando que em 2015 todas as crianças terão acesso à educação básica de qualidade, cobertura das necessidades de aprendizagem para jovens e adultos, melhoria dos níveis de alfabetização de adultos em 50% e a conquista de igualdade de gênero.

O problema da educação no Brasil está entre a legitimação legal, o reconhecimento social, mas o não cumprimento efetivo do direito ao acesso à educação em qualquer fase da vida.

Mas nem sequer a universalização do ensino foi atingida, em 2000 98,9% da população entre 7 e 14 anos estava matriculada, parece um número elevadíssimo, mas significa que mais de 280 mil pessoas dessa faixa etária estava fora da escola.

Segundo o Censo de 2000 (IBGE) entre os analfabetos absolutos, 1,4 milhão são crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos, e dois milhões são pessoas entre 15 e 24 anos. E entre os adultos os índices são piores: 14,2 milhões são analfabetos.

Os indicadores de educação do IBGE revelaram que a desigualdade tem cor, raça, sexo, idade, endereço e condição econômica.

“ Censo 2000 mostrou que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais varia de acordo com cor ou raça. Enquanto na população de cor branca era de 8,3%, na que se declarou de cor preta, atingiu 21,5%. A população indígena tinha a maior taxa de analfabetismo (26,1%) e a de cor amarela (asiáticos e descendentes), a menor (4,9%). Entre a população parda, a taxa era de 18,2% e para o total do País, 12,9%.

As taxas de analfabetismo são maiores nos municípios menos populosos. Isto ocorre para todas as categorias de cor ou raça. Nas cidades com até 20 mil habitantes, a taxa de analfabetos entre brancos era de 14,8%, para as pessoas de cor preta alcançava 37,5% e as pardas, 28,9%.

Em 2000, apesar da quase universalização do acesso à escola das crianças de 10 a 14 anos, 5,9% (mais de um milhão) ainda eram analfabetas, e 77,8% delas residiam em municípios com até 100 mil habitantes. Embora tenham caído para todos os grupos de cor, as taxas de analfabetismo ainda são duas vezes mais elevadas para as crianças pretas ou pardas (9,9% e 8,5%) do que para as brancas (3,0%).

As taxas de analfabetismo entre as meninas eram, em geral, mais baixas do que entre meninos, mas chama a atenção essa diferença entre as crianças pretas: taxa de 12,4% para os meninos e 7,1% entre as meninas.”

(IBGE, Censo 2000)

Brasileiros não alfabetizados são mais facilmente encontrados nas áreas rurais. No estado de Alagoas, por exemplo, praticamente a metade da população rural de 15 anos ou mais de idade, em 2001, não sabia ler exatamente 47,2% desse contingente.

Esses dados nos mostram a necessidade de tratar a educação como um direito humano, pois ela que possibilitará as pessoas se instrumentalizarem para melhor ler, interpretar e atuar na realidade.

A Conferência de Hamburgo (CONFITEA) em 1997, promovida pela UNESCO, representa um marco no que se refere a educação de jovens e adultos. Pois a relaciona com o desenvolvimento sustentável e a equidade social.

Em Hamburgo foi criado o Decênio da Alfabetização, em homenagem a Paulo Freire. Essa medida era de fundamental interesse para o Brasil e outros países da América Latina, pois, embora as taxas de analfabetismo estivessem diminuído, estes países ainda apresentavam elevado número de analfabetos.

Procurou-se definir o que é educação adultos.

“Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática”. (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

Como nos fala Paulo Freire a questão fundamental é obter a clareza em torno de a favor de quem e do quê, contra quem e contra o quê fazemos a educação e a favor de quem e do quê, contra quem e contra o quê desenvolvemos a atividade política.

“Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política” (FREIRE, 2001, p.23,24)

A educação de jovens e adultos tem o desafio de romper a dicotomia formação geral e formação para o mercado.

“A ênfase não deve situar-se na assimilação da cultura privilegiada, seus conhecimentos e seus métodos, nem na preparação para as exigências do mercado do trabalho, e sim no enriquecimento do indivíduo, constituído como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos” (PEREZ GOMES, 1997, apud, SOARES, 2001, p.205)

Ou mesmo, ainda seguindo Paulo Freire, é impossível negar a natureza política do processo educativo e ainda o caráter educativo do ato político.

Embora as pesquisas tenham avançado nesta área, o que tem ocorrido é a pouca importância dada a este nível de educação, com a diminuição progressiva dos orçamentos e a convocação de pessoal pouco ou não qualificado ou voluntários para desenvolver atividades próprias do setor.

O que se tem feito é ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e muitas vezes extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de educação de jovens e adultos.

Na última década de 90 houve:

- 1990 – extinção da Fundação Educar e surgimento do Programa Nacional de Ação e Cidadania (PNAC) que não chegou a ser efetivado;
- 1996 – criação do Programa Nacional de Educação Solidária, ligado ao Comunidade Solidária, Programa Nacional de Educação da reforma Agrária (PRONERA), através do Ministério do Interior e do Ministério do Trabalho. Programas e Projetos de extensão nacional sem uma articulação na esfera federal que contribua para uma ação conjunta que evite a duplicidade de papéis.

Isso sem contar os outros diversos programas criados e extintos ao longo da história.

Não há também uma política estadual, mas várias e diversos estados. O autor Leôncio José Gomes Soares chama a atenção para a necessidade de uma ação indutora da União, exercendo assim uma ação convocatória.

Este mesmo autor também nos mostra alguns indicadores que podem contribuir para o agravamento e deterioração da área: cada vez menos alocação de recursos, pessoal não qualificado, serviço de baixa qualidade, não obtenção de resultados esperados, desvalorização da EJA. Ele ainda aponta alguns fatores determinantes na qual a EJA se encontra na América Latina, tais como, a orientação das agências financiadoras internacionais que priorizam políticas de atenção à educação primária infantil e também a falta de reivindicações por parte das pessoas que precisam desta educação. Pois, como pais, lutam pelos direitos de seus filhos, mas quando se trata deles próprios isso já não ocorre.

3.1. PROGRAMAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo dos anos 90 tiveram início três programas federais de educação de jovens e adultos que possuem dois grandes pontos em comum: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes setores governamentais e organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária e foi posto em prática em 1997 tendo como objetivos além de reduzir os elevados índices de analfabetismo, desencadear um movimento de educação de jovens e adultos. Desde janeiro de 1997 até o fim de 2004, a Alfisol (Alfabetização Solidária) já atendeu 4,9 milhões de jovens e adultos, em 2066 municípios e nos grandes centros de São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Fortaleza, Goiânia, Belo Horizonte e São Luís. A Alfabetização Solidária é uma ONG gerenciada por uma coordenação nacional, responsável pela articulação de parcerias com diversos setores da sociedade: empresas, instituições e organizações, Instituições de Ensino Superior, pessoas físicas, prefeituras e Ministério da Educação (MEC). A escolha dos municípios atendidos no Norte e Nordeste é feita de acordo com os índices de analfabetismo registrados no ranking do censo do IBGE. Já os grandes centros urbanos são selecionados por concentrar um número absoluto elevado de pessoas que não sabem ler e escrever.

A duração do curso é de seis meses, sendo um mês para a capacitação dos alfabetizadores, e os outros cinco para aulas de alfabetização.

Segundo informações do site oficial do programa 80,7% dos alunos ingressantes desconhecem totalmente o alfabeto e 71,9% saem lendo e escrevendo palavras, frases ou textos. E a idéia do programa é que ele seja uma porta de entrada para que as pessoas

depois continuem os estudos. Ainda segundo informações do site oficial, a coordenação nacional estimula permanentemente a abertura de salas de aula de educação de jovens e adultos nos municípios atendidos pelo programa.

O que se pode concluir com as informações do programa é o conceito de alfabetismo muito estreito e que na verdade, esta educação mais ampla, mais comprometida, que tanto falamos, se houver, será na continuação dos estudos, não nessa primeira etapa de seis meses.

O Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA), idealizado em 1997 e operacionalizado em 1998, foi criado fora da arena governamental, resultado de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

E segundo informações do site oficial o PRONERA é a:

“ Expressão de uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as instituições de ensino superior e os movimentos sociais do campo, o Pronera representa um promissor instrumento contra o alto índice de analfabetismo e a baixa escolaridade dos assentados, realidade apresentada pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil de 1996.”
(<http://www.ufma.br/PRONERA/nossahistoria.htm>)

O PRONERA tem dois objetivos específicos reduzir taxas de analfabetismo e elevar o número de escolarização dos assentados, promovendo também a habilitação dos professores no nível médio e superior, assim como a formação técnico-profssional dos jovens e adultos, direcionado para a agropecuária e administração rural. O Programa também produz o material didático-pedagógico utilizado.

O Pronera possui um modelo de parceria e gestão colegiada, participativa e democrática, em que as decisões estratégicas seriam tomadas por um conselho em que todos parceiros tinham representação. Colocando em prática essa diretriz, a elaboração do Manual de Operações do Pronera, que define a estrutura operacional e as orientações

pedagógicas do Programa, teve a participação das universidades e dos movimentos sociais como o MST e a Contag.

Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro fizeram uma análise deste Programa e segundo estas autoras a educação de Jovens e Adultos é considerada prioritária, pois atende as necessidades destes de dominarem a leitura e a escrita, além dos conhecimentos básicos de matemática e estudos das ciências da natureza. Essa modalidade engloba três atividades: a primeira é o processo de alfabetização, que é feito em sala de aula nos assentamentos e com duração mínima de 400 horas/aula presenciais, o aluno ao fim do curso tem que “ *dominar o processo de construção do conhecimento de modo a ser capaz de produzir um pequeno texto minimamente articulado, a partir do seu próprio vocabulário* ” (ANDRADE e DI PIERRO, p.32)

Na segunda atividade os monitores do EJA tem a oportunidade de elevarem sua escolaridade no ensino fundamental supletivo e recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos; a terceira atividade consiste em capacitar os coordenadores locais, preparando-os para atuarem como lideranças comunitárias.

Durante o 1999 houve uma grande expansão do Programa elevando a parceria de 10 para 37 Universidades. Naquele ano foram atendidos 56 mil alunos sendo que 56 % na região Nordeste, a qual recebeu 45% dos recursos totais.

Os dados da tabela abaixo nos mostram que até o ano de 2002 foram atendidos mais de 122 mil alunos.

Tabela 14 – Pronera: Quadro Síntese – 1998-2002

Ano	Nro Convênios	IES	Alunos	Municípios
1998	10	10	6.460	83
1999	51	37	56.590	548
2000	18	15	12.205	130
2001	29	15	23.728	409
2002	31	22	23.932	404
Total	139	99	122.915	1.574

Fontes: Dados de 1988, 1999 e 2000 – Relatório de Atividades do MDC/Incrá. Dados de

(Andrade e Di Pierro, p.37)

Conforme as autoras Andrade e Di Pierro,

“ Entre 1998 e 2002 o prouera promoveu a alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos, e elevou a escolaridade de mais de 5 mil monitores-alfabetizadores, distribuídos em 2.281 assentamentos, tendo concentradas suas atividades nas regiões Nordeste e Norte, onde os índices de analfabetismo são mais elevados. A média de atendimento no período foi de 48 alunos por assentamento ” (p.40)

Para estas autoras o PRONERA é considerado, na maioria dos estudos, um programa inovador pois propicia esse trabalho conjunto das parcerias com a construção do projeto pedagógico. A questão da liderança do MST proporciona o aumento da escolaridade dos alunos trabalhadores e a formação de novas lideranças.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), criado em 1995 e implementado em 1996 nos termos da Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), é um programa coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e não é um programa de ensino fundamental ou médio, mas visa a qualificação profissional da população economicamente ativa, sendo complementar a educação básica. O Plano é financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e operacionalizado descentralizadamente por uma rede diversificada 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 PLANFOR privilegia um público de baixa escolaridade ou analfabetos funcionais, contudo isso gera uma contradição, pois justamente estas características são apontadas como um obstáculo à eficácia do Programa. Como propiciar qualificação profissional a uma população que ainda necessita de conhecimentos de base?

4. ASPECTOS PSICO-SOCIAIS

Olinda Maria de Fátima Melo, em sua tese de mestrado baseado em uma pesquisa realizada com trabalhadores do campo e operários do Estado de Goiás relacionada com a alfabetização e sua ligação com o Estado (política) e com a economia (capitalismo), a priori, afirma que o Estado tem se isentado de qualquer responsabilidade em relação ao analfabetismo dos trabalhadores como um grupo social que, historicamente não tem acesso aos meios críticos. Os programas e os projetos de alfabetização têm sido desenvolvidos conforme o desenvolvimento de cada região onde a escola tem o papel de receber esses analfabetos para ensinar os rudimentos de escrita determinados pela relação leitura-escrita-desenvolvimento-industrialização.

“Construir o sentido da alfabetização refere-se a buscar na história política o significado da relação escola-escrita-classes sociais que, por isso, se inscreve dialeticamente entre o institucional e o social” (MOISÉS, apud, MELO, 1991).

A mestranda dá voz aos trabalhadores para verificar a relação entre as práticas de alfabetização e as políticas de desenvolvimento social que a tem envolvido e chegando à submissão e à obediência, à revolta e à resistência dos dominados.

O linguagem se constitui nas relações sociais e na luta de classes expressando e veiculando o efeito dessa luta: os conflitos da língua refletem num movimento dialético os conflitos de classes. Por isso, a linguagem é confronto, é diferença, é conflito, implicando portanto, em relações de dominação ou de resistência (BAKHTIN, apud, MELO, 1991).

O caminho no mundo da escrita tem sido de opressão e silenciamento, os procedimentos utilizados no processos de alfabetização mesmo parecendo novos e sofisticados, têm trazido, de modo camuflado, instrumentos ideológicos repressivos que tem deixado o trabalhador vazio e perdido no mundo da escrita. Conclui-se que o

homem desenraizado de sua língua e cultura é um alvo fácil de manipulação dos interesses dominantes.

Conforme a concepção dos trabalhadores, eles não aprenderam a ler “de verdade” pois isso não tem serventia na leitura de legendas dos filmes, de jornais, nem na discussão com o patrão. A leitura da escola é abreviada e fragmentada através das cartilhas e livros que tem muitas gravuras e poucos textos escritos e a escrita de um mundo irreal.

A alfabetização tomou um significado mecânico e funcional em que o ato de ler e de escrever tem se transformado em simples aquisição de algumas habilidades técnicas, motoras com o objetivo voltado para o aumento da produtividade do sistema, levando os trabalhadores a aceitarem as regras e as imposições do capital.

Há uma relação alfabetização-industrialização-urbanização porque todas as políticas de alfabetização popular somente avançam quando associadas com o desenvolvimento urbano e industrial.

A alfabetização passa a ser um dos instrumentos políticos dos governos brasileiros, que através de suas políticas de desenvolvimento social e econômico, impõem um conceito funcionalista e desenvolvimentista de escrita. Permite-se que a alfabetização seja “assumida” pelo Estado como forma de controle de uma sociedade que se estrutura na relação indivíduo-escrita de acordo com os pressupostos do Estado Moderno.

4.1. QUEM É O JOVEM OU ADULTO QUE ESTAMOS TRATANDO?

Pensar em educação de jovens e adultos não remete apenas à questão da faixa etária. O adulto, em questão, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou mesmo, a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos.

Estamos falando de imigrantes que chegam às grandes cidades vindos de lugares empobrecidos, filhos de trabalhadores rurais, que também são analfabetos. Chegam às grandes cidades “desqualificados” para o mercado de trabalho ou trabalham em ocupações urbanas não qualificadas. Ou pessoas com passagens curtas e não freqüentes pela escola, inseridas no mercado de trabalho urbano desde muito cedo, que buscam a escola tardiamente para alfabetizar-se e/ou cursar as séries iniciais do ensino fundamental.

E o jovem incorporado no território da antiga educação de adultos também não é aquele com história de regularidade escolar, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares.

Ele é um excluído da escola, assim como o adulto. Porém normalmente é oriundo do meio urbano e geralmente recorre aos cursos supletivos em fases mais adiantadas, portanto, com maiores chances de terminar o ensino fundamental e até mesmo o ensino médio. Este jovem está mais inserido em atividades sejam de lazer ou profissional do mundo letrado, escolarizado e urbano.

Para refletir em como esses jovens e adultos aprendem é importante pensar em duas questões fundamentais.

- A. A condição de “não crianças”;
- B. A condição de excluídos da escola

4.1.1. A CONDIÇÃO DE “NÃO CRIANÇAS”

A psicologia, em geral, tem dado pouca importância à fase adulta. Os processos de construção do conhecimento e aprendizagem do adulto, são muito menos explorados do que os relacionados as crianças e aos adolescentes. Essa falta de construção de uma

psicologia do adulto está fortemente ligada a fatores sociais. A fase adulta tem sido encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e traz consigo relações interpessoais diferentes das crianças e dos adolescentes. E com relação a aprendizagem essas características fazem com que ele tenha habilidades e dificuldades específicas.

Uma outra condição importante nessa modalidade de educação além de saber quem é o adulto é saber definir o **que é ser adulto**, Norberck indica alguns fatores importantes para tal definição: “o adulto é aquele que já ultrapassou a adolescência. *Ele é responsável por si próprio (e por outros) e tem experiência de trabalho a tempo inteiro*” (1978, p.201)

Outras características físicas, psicológicas e sociais dos adultos devem ser levadas em conta: alterações de audição, alterações de visão, alterações de tempo de reação – os professores devem estar conscientes que à medida que envelhecemos, as nossas respostas vão se tornando cada vez mais lentas. Alterações de capacidade – na verdade os adultos podem aprender e aprender bem. Alterações de perspectiva – como já havia sido dito o adulto é responsável por si e por sua família o que o torna completamente diferente da criança e do adolescente, enquanto estes encontram motivação no professor para continuar estudando, o adulto vê em como os estudos poderão beneficiá-lo em sua vida cotidiana. Alterações dos papéis, algumas atitudes de familiares e amigos podem desmotiva-lo, o cansaço é uma das conseqüências do aluno trabalhador, o que pode fazê-lo a crer que não é capaz de aprender e também a não comparecer à aula e além disso os adultos tem muitos outros sub - papéis, como reuniões em clube, com amigos, etc e que serão sérios concorrentes dos programas de educação de adultos.

4.1.2. A CONDIÇÃO DE EXCLUÍDOS DA ESCOLA

A organização curricular da escola está atrelada a uma determinada etapa da vida que não é a dos jovens e adultos. Os programas, métodos de ensino, a própria organização da escola foram concebidos para um outro foco, as crianças e os adolescentes.

Esse adultos são colocados em escolas, salas de aula e carteiras feitas para as crianças. Um dos motivos para esse tratamento é a associação da palavra educação com a instrução, então se os adultos querem receber instrução terão de se submeter ao mesmo tratamento dado às crianças. Outro motivo é que normalmente os mesmos professores de crianças e adolescentes são a maior parte dos profissionais que vão trabalhar com jovens e adultos, e mesmo para aqueles que foram conscientizados que trabalhar com adultos é diferente de se trabalhar com as crianças, eles ainda sentem dificuldades. A terceira razão é que na maior parte dos países, as escolas estão construídas para as crianças, o que aos olhos do educador é melhor lugar para a educação desses adultos, contudo esse ambiente pode causar transtornos tanto para o aluno quanto para o educador.

Um outra causa muito importante a ser ressaltada é que os adultos não sentem a necessidade da educação, não estão motivados para ela, e isso está diretamente ligado ao conhecer bem o adulto, pois os programas de educação são elaborados sem o devido conhecimento sobre a quem se destina tal programa. É necessário saber as suas idades, profissões, sexo, condições sócio- econômicas, etc. Saber a quem destina o programa e construí-lo apropriadamente está diretamente ligado à motivação que esses adultos terão ao longo do curso.

Assim, como afirma Oliveira

“De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que se servem dela, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem sócio - econômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas” (1998, p. 62)

5. EDUCAÇÃO CONTINUADA

O conceito de educação continuada não é novo, contudo tem sido bastante discutido, dadas as transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade.

Entende-se educação continuada como aquela que ocorre ao longo da vida, é inerente ao ser humano. Como resume Haddad “(...) a idéia de uma educação continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade conhecer e querer saber mais” (2001, p.191)

A educação tradicionalmente sempre esteve associada à escola e a uma certa fase de vida, à infância. Enquanto que aos adultos o mundo do trabalho e à terceira idade a interrupção ou a diminuição drástica das atividades.

No entanto, essas relações estão se rompendo à medida que o mercado de trabalho exige constante atualização dos trabalhadores, a expectativa de vida aumenta e as pessoas da terceira idade passam a ter um peso crescente no perfil demográfico e na economia dos países. Além disso, há a redução do tempo que as pessoas despendem trabalhando ao longo de suas vidas. As pessoas tendem a começar a trabalhar mais tarde e ter uma sobrevivência maior depois da aposentadoria.

E embora credita-se a escola o papel de dar condições para que o indivíduo tenha condições de aprender sempre e de forma autônoma, as empresas também entenderam que elas que têm que assumir as tarefas de qualificação profissional, visto que, no ritmo das inovações tecnológicas a escola não teria tempo para que estes novos conhecimentos fossem assimilados no currículo.

Portanto, educação continuada implica em complementaridade entre os diversos universos educativos

“(...) educação continuada nos remete, em última instância, ao conceito de sociedade educativa, na qual a formação e realização das potencialidades humanas são identificadas como parte de todas as práticas sociais” (HADDAD, 2001, p.194)

Esse enfoque de educação continuada tem sido observado em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população passou a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente.

Nesta perspectiva o quadro a seguir nos esclarece o conceito educação mais abrangente a qual a educação continuada está inserida:

VISÃO RESTRITA (CONVENCIONAL)	VISÃO AMPLIADA (EDUCAÇÃO PARA TODOS)
É dirigida às crianças.	É dirigida às crianças, jovens e adultos.
É realizada na escola.	É realizada dentro e fora da escola.
Limita-se a um período da vida de uma pessoa	Dura toda a vida e começa com o nascimento.
Eqüivale à educação primária ou a algum nível educativo pré estabelecido	Não é medida pelo número de anos de estudo ou de certificados, mas pelo que efetivamente aprendido.
É garantida pelo ensino de determinadas disciplinas.	É garantida por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Reconhece como válido um único tipo de saber: aquele que é adquirido na instituição escolar e pelo ensino sistemático	Reconhece a validade de todo tipo de saber, incluindo os saberes tradicionais.
É uniforme e igual para todos.	É diferenciada, pois as necessidades básicas de aprendizagem são diversas entre diversos grupos e culturas, assim como os meios e as formas de satisfazê-las
É estática (a reforma escolar e curricular como eventos pontuais e esporádicos).	É dinâmica, muda ao longo do tempo (reforma educativa e curricular como processo de revisão e atualização permanentes)
Na definição do que e como, a primazia é dada ao ponto de vista da oferta (a instituição escolar, os recursos e a administração escolares).	Na definição do que e como, a primazia é dada ao ponto de vista das demandas (o aluno, a família e as demandas sociais).
Está centrada na perspectiva do ensino.	Esta centrada na perspectiva de aprendizagem.
É responsabilidade do Ministério da Educacional (o educativo como setor e como responsabilidade setorial).	Envolve todos os Ministérios e instâncias governamentais encarregados de ações educativas (requer políticas multissetoriais).
É responsabilidade do Estado	É responsabilidade do Estado e de toda a sociedade, e exige, portanto, a construção de consensos e a coordenação das ações.

Fonte: Coraggio, J.L; Torres, R.M. *La educacion según el banco Mundial. Un analisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires: CEM-Miño e Dávila Editores, 1997.

Na A Conferência de Hamburgo (CONFITEA) já se falava em educação continuada como mostra a seguir um trecho da declaração:

Apesar de o conteúdo referente à educação de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade onde vivem, ambas são elementos necessários a uma nova visão de educação, onde o aprendizado acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.
(Declaração de Hamburgo sobre educação para todos, 1997)

O acesso diferenciado ou não acesso à educação básica, muitas vezes, faz com que haja uma reprodução das desigualdades.

No Brasil há ainda milhões de jovens e adultos analfabetos, imaginar este conceito de educação continuada em uma realidade como a nossa, a princípio, parece inviável, mas é uma realidade a qual o Brasil irá se deparar.

Pois nos remete a outras possibilidades de educação, tanto ou mais vantajosas para os diferentes grupos sociais e principalmente para a educação de jovens e adultos, pois vê o sujeito nas suas diversas dimensões.

6. CONCLUSÃO

Embora os números indiquem a quase universalização do acesso⁵ ao ensino primário, pelo menos, na faixa de 7 a 14 anos, há ainda um grande número de jovens e adultos em condições para a realização de uma vida escolar, mas que estão excluídos. //

Foram regulamentadas Leis, assinados acordos, criados programas, objetivando a erradicação do analfabetismo, contudo, sempre buscando números ambiciosos em um curto período de tempo.

E a cada mudança de Governo, novas metas são traçadas e tudo o que foi feito anteriormente é simplesmente abandonado e começa-se do zero.

A educação básica para todos, acima de tudo, é a oportunidade para que, independentemente da idade, possam desenvolver seu potencial, tanto individual quanto coletivamente.

A democratização da educação, a superação do analfabetismo, o direito à educação, a papel do Estado na oferta de ensino ao jovens e adultos foram desafios passados, ainda são presentes e estão nos projetos futuros.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 191-201
- HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Íria. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 107-121
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, maio-ago 2000, p. 108-130
- SOARES, Leôncio José Gomes. As Políticas de EJA e as necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras: ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-220
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a Política da União para a Educação de Jovens e Adultos Analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 4, jan-abr 1997, p. 26-34.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e a Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº 12, set-dez 1998, p. 59-73.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: cenário e perspectivas. São Paulo: IPF - Instituto Paulo Freire, 1999.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000
- ROGERS, Jennifer. Ensino de Adultos. Tradução de Maria Helena Carneiro, Lisboa: Livraria Martins Fontes: Editorial Pórtico, 1976.
- NORBECK, Johan. Educando o Adulto. In: GUSMÃO, Maria José de, MARQUES, A. J. Gomes. **Curso sobre Educação de Adultos: realizado entre 26 de janeiro e 16 de abril de 1978**. Braga, 1978
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 41ªed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 25ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. Educação e Mudança. 4ªed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.
- MELO, Olinda Maria de Fátima Carrijo. De alfabetização e alfabetizações: A busca do possível. 1991. Tese (Mestrado em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA,
<http://www.alfabetizacao.org.br/pt/participe/faq.asp>: Disponível em 10 maio 2006.
- ANDRADE, Márcia Regina, DI PIERRO, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. Disponível em:
http://72.14.209.104/search?q=cache:UQ7RS_wZCdgJ:www.acaoeducativa.org.br/downloads/ensaio_introdutorio.pdf+resultados+proneira&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=4. Acesso em 05 jun 2006
- HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo Perspec. São Paulo, vol. 14, nº 1, jan-mar 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100005. Acesso em: 05 jun 2006

DECLARAÇÃO

DE

HAMBURGO

<http://64.233.161.104/search?q=cache:yrL4GpLOGbIJ:www.aprendercuritiba.org.br/aprendercuritiba/downloads/arquivos/450/download450.pdf+declara%C3%A7%C3%A3o+de+hamburgo&hl=pt-BR&gl=br&ct=clnk&cd=2>. Acesso em: 17 jun 2006