

FERNANDA CRISTINA LUNA TEIXEIRA



1290002998



FE

TCC/UNICAMP T235p

AS PERSPECTIVAS DOS EDUCANDOS ADULTOS  
FUNCIONÁRIOS DA UNICAMP

CAMPINAS-2006

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

75619007

Fernanda Cristina Luna Teixeira

As Perspectivas dos Educandos Adultos Funcionários da  
Unicamp

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial  
para o curso de Pedagogia da Faculdade  
de Educação/Unicamp sob a orientação  
da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Giubilei.

Campinas-2006

UNICAMP - PE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	100 UNICAMP
	T235p
TOMBO:	2998
PROC:	123/06
	11,00
DATA:	31/08/06
Nº ORD:	316265

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

T235p

Teixeira, Fernanda Cristina Luna.  
As perspectivas dos educandos adultos funcionários da Unicamp /  
Fernanda Cristina Luna Teixeira. – Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Sônia Giubilei.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1.Educação de adultos. 2. Educandos. 3. Características do educando. 4.  
Expectativas educacionais. 5.Evasão escolar na educação de adultos. I.  
Giubilei, Sônia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educaçã. III. Título.

06-295-BFE

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a minha querida mãe,  
Elizabeth, que com muito amor e carinho sempre me apoiou e é a principal  
responsável pela sua realização.

## **Agradeço...**

... à Profª Sônia Giubilei pelas orientações cedidas para a realização deste trabalho, pelas bibliografias, sugestões e por todo apoio dado a mim.

... ao Prof. Zacarias Borges por ser o segundo leitor e assim contribuindo com valiosas sugestões.

... à Célia e ao meu pai Waldemiro, os quais cederam-me dias e mais dias de folgas no trabalho para que eu pudesse concluir este.

... ao meu esposo Cleber e à minha filha Larissa por todo apoio e compreensão nos meus dias de ausência.

... à Odila que permitiu a minha presença dentro do Projeto de Educação Continuada.

... à Profª Márcia por permitir que eu assistisse suas aulas e me integrasse com os educandos.

... aos educandos que me ensinaram muito e me auxiliaram na realização deste.

... às minhas amigas de turma que sempre estiveram ao meu lado e me confortaram nos momentos mais estressantes da realização deste.

... à Deus que me proporcionou todos estes momentos maravilhosos e me amparou nos meus dias de angústia.

**Ninguém sabe tudo  
ninguém ignora tudo  
todos sabem alguma coisa  
todos ignoram alguma coisa  
(Paulo Freire)**

## **Resumo**

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado no Projeto de Educação Continuada, onde existe um convênio entre a UNICAMP, através da AFPU (Agência Formadora de profissionais da Unicamp), e a prefeitura municipal de Campinas, através da Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC.

É uma pesquisa realizada com educandos adultos que freqüentam esta instituição, os quais são funcionários da Unicamp. Esta pesquisa procura entender os motivos que impediram os educandos de estudarem na idade própria, as razões do retorno destes a sala de aula e as expectativas destes em relação aos estudos e a vida.

A metodologia utilizada foi a sócio-histórica e as informações quantitativas foram coletadas através de entrevistas e do acompanhamento de algumas aulas.

Através deste trabalho espera a autora contribuir para os estudos sobre Educação de Jovens e Adultos.

## Sumário

Introdução .....	01
I- Objetivos específicos e procedimentos metodológicos .....	02
II- História da Educação de adultos no Brasil .....	03
a) Período Colonial (1500 - 1822) .....	03
b) Império (1822 - 1889) .....	04
c) República Velha (1889 - 1930) .....	05
d) Revolução de 1930 até anos de 1960 .....	07
e) Período de 1970 a 2006 .....	13
III- Cenário Internacional .....	18
a) As Conferências Internacionais de Educação de Adultos .....	18
b) A Conferência Mundial de educação para Todos .....	20
IV- Instituições que desenvolvem trabalhos educacionais com os funcionários da Unicamp .....	22
a) O CEES .....	22
b) A FUMEC .....	24
c) O Letra Viva .....	25
V- O educando adulto .....	26
VI- Evasão na Educação de Adultos .....	29
VII- Análise dos dados .....	31
a) Razões da evasão quando criança .....	31
b) Razões da evasão quando adulto .....	31
c) Razões do retorno aos estudos .....	32
d) Visão do trabalho .....	33
e) Visão da escola .....	34
f) O que mudou com os estudos .....	35
g) Expectativa do estudo e de vida .....	36
VIII- Considerações finais.....	39
Bibliografia .....	41

## **Introdução**

Quando ingressei no curso de pedagogia, assim como a maioria, eu pensava em trabalhar com educação infantil. Mas foi numa disciplina eletiva, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Sônia Giubilei, que conheci a Educação de Adultos e por ela me apaixonei.

O analfabetismo no Brasil é um problema que se arrasta ao longo dos anos devido à falta de políticas públicas voltadas a uma educação básica de adultos. Fontes do IBGE mostram que até 2003 cerca de 12% da população brasileira acima de 15 anos eram analfabetas. O poder público sempre adotou medidas emergenciais, como as campanhas nacionais, visando diminuir o elevado número de analfabetos do país. Mas é preciso mais do que atenuar números, não basta apenas ensinar a ler e a escrever é necessário proporcionar aos educandos a oportunidade de continuar a estudar, para que se desenvolvam enquanto indivíduos atuantes da sociedade e para que desempenhem o exercício pleno da cidadania.

No primeiro capítulo descrevo os objetivos e a metodologia utilizada para a elaboração deste. No segundo capítulo apresento um histórico da Educação de Adultos no Brasil, desde o período colonial até a época presente. No terceiro capítulo destaco o que de mais importante ocorreu no cenário internacional em relação à educação de adultos. No quarto capítulo apresento as instituições que desenvolvem trabalhos educativos com os funcionários da Unicamp. No quinto capítulo descrevo o educando adulto, suas características, aspirações e dificuldades. No sexto capítulo analiso um dos maiores desafios da educação de adultos, a evasão. No sétimo capítulo se concentra o cerne de minha pesquisa, a análise dos dados, os quais foram obtidos através das entrevistas com educandos funcionários da Unicamp. Para realizar a análise dos dados eu utilizei sete categorias: a) Razões da evasão quando criança; b) Razões da evasão quando adulto; c) Razões do retorno aos estudos; d) Visão do trabalho; e) Visão da escola; f) O que mudou com os estudos; g) Expectativa do estudo e de vida.

## I- Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

Os objetivos desta pesquisa são: Caracterizar o educando adulto funcionário da Unicamp, compreender os motivos que os impediram de estudar na idade própria e os motivos que os estimularam a procurar a instituição escolar e conhecer quais suas expectativas em relação ao estudo e à vida e como estas expectativas influenciam na sua auto-estima e no seu cotidiano.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a sócio-histórica, ou seja, fundamentada nas relações entre o indivíduo e o meio em que está inserido e as quais se desenvolvem num processo histórico.

A pesquisa desenvolveu-se basicamente em quatro etapas. Iniciou-se com um extenso levantamento bibliográfico abrangendo diferentes aspectos da educação de adultos, a fim de estruturar teoricamente o trabalho possibilitando pressupostos para a fase seguinte, o processo de observação.

Segundo Ruiz (1979), o processo de observação constitui-se em “aplicar a atenção a um fenômeno ou problema, captá-lo, retratá-lo, tal como se manifesta” possibilitando a percepção dos acontecimentos que nos são relevantes.

*“A observação não é um exame casual, mas busca intencional, ordenada (conceitualmente ordenada) de evidências em favor de certas hipóteses, ou conjunturas. Observa-se não com o mero intuito de colecionar dados, mas para encontrar, neles, alguma ordenação”.* (HEGENBERG, 1976, p. 25).

A etapa seguinte foi composta por entrevistas, em um total de treze, as quais, partindo de um roteiro básico, possibilitaram a compreensão, na perspectiva do educando, de quais as razões da evasão, as motivações do retorno e suas expectativas.

Por fim foi realizada a análise dos dados, dando fundamentação teórica e base para a pesquisa.

## II- História da Educação de Adultos no Brasil

### a) Período Colonial (1500 - 1822)

A preocupação com a educação no Brasil surgiu apenas em 1549 com a chegada dos jesuítas, sendo instrumento “capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo a política colonizadora portuguesa” (FREIRE, 1993, p. 32). Educação que pregava a cultura ocidental, através do *Ratio Studiorum* que se baseava nos estudos clássicos que geriam todos os colégios da companhia, em detrimento a cultura local, utilizando-se da domesticação, proibindo manifestações culturais e religiosas dos indígenas, pregava a submissão, a obediência, a disciplina, a hierarquia e a devoção cristã.

Em 1759, Marquês de Pombal expulsa os jesuítas de Portugal e das Colônias com o intuito de tirar Portugal do atraso cultural e econômico. Essa desestruturação da organização escolar jesuítica gerou benefícios educacionais a Portugal, mas ao Brasil significou um retrocesso. Pombal não conseguiu substituir a educação jesuítica por um sistema educacional orgânico, o que acarretou em 13 anos de inexistência de escolas no país.

Nesse período apenas havia “aulas avulsas” ministradas por professores improvisados, eram leigas e realizadas nas casas dos alunos, os conteúdos eram sem continuidade e sem relação aos já estudados. Isso gerava uma reação negativa por parte da população brasileira, a qual não gostava que o ensino fosse ministrado dessa forma.

Um ponto positivo dessa reforma foi a valorização da língua portuguesa e a oficialização da obrigação do Estado português para com o ensino no Brasil, o qual foi financiado pelo “subsídio literário”, criado em 1772 para criar fundos para o ensino elementar e médio.

Durante o período de 1808 a 1822, devido a ampliação dos serviços públicos, cresceram a quantidade das “aulas avulsas” no nível secundário e das aulas de ler e escrever (curso elementar). Foram criados também cursos e faculdades (ensino superior) de medicina, odontologia, cirurgia, obstetrícia, farmácia, agricultura, engenharia, desenho, pintura, escultura, arquitetura civil, economia política, matemática, química, história, desenho e música.

## **b) Império (1822 - 1889)**

Durante o período imperial os negros, os indígenas e a maioria das mulheres eram excluídos da escola, o que acarreta no grande número de analfabetos, cerca de 85% da população. Este número é grande devido as características da sociedade (escravista, agrícola exportadora-dependente), a qual acarretou no não investimento em educação primária e sim apenas na educação superior, visando formar uma elite responsável pela burocracia do Estado.

Entre 1835 e 1859 foram criadas várias escolas normais em diversos estados do país, mas as matrículas eram poucas, várias foram fechadas poucos anos após a sua abertura e algumas fechadas antes mesmo de sua instalação. Durante 1859 e 1886 houve mais tentativas de reabrir e criar escolas normais, em sua maioria sem sucesso.

*“O presidente da província do Paraná, Polidoro César Burlamaqui, em 1867, assim se pronunciou sobre o assunto: ‘reconheço a necessidade de uma escola normal; mas no Brasil elas têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia. O professorado, entre nós, não está, nem estará tão cedo à altura de sua carreira, que estimule as ambições legítimas de quem quer que seja, e muito menos abra a porta a aspirantes distintos. Por via de regra só quer ser professor quem não pode ser outra coisa... que perspectiva agradável se oferece ao aspirante ao magistério? Por todas estas considerações não me inclino à adoção de uma escola normal na província”.* (FREIRE, 1993, p. 100).

Em Setembro de 1878, o decreto n.º 7031 de Leôncio de Carvalho cria os cursos noturnos para analfabetos nas escolas públicas de instrução primária de sexo masculino, no município da corte. Este curso era destinado a homens maiores de 14 anos, livres ou libertos, possuía normas de disciplina explícita com sistema de punição e recompensa.

Já no ano de 1882 é apresentado à Câmara do Deputados por Rui Barbosa o projeto de lei para reformar o ensino primário no Brasil, o qual nunca foi discutido e nem implementado, mesmo sendo um projeto realista e que atendesse a expectativa de grande parte da população.

### **c) República Velha (1889 - 1930)**

A partir da república são realizadas inúmeras campanhas visando a alfabetização dos adultos. Estas eram de curta duração, descontínua e buscando sempre apoio e parceria das diferentes instâncias da sociedade civil. Essa ação demonstra a falta de compromisso do poder público para com a definição de uma política pública para a educação de Jovens e Adultos.

A primeira grande campanha em termos nacionais contra o analfabetismo foi em 1915 com a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, a qual tinha como lema: “*Combater o analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro*”. O objetivo da liga era acabar com o analfabetismo, pretendia criar escolas gratuitas como apoio do poder público. Aspirava a obrigatoriedade do ensino primário como intuito de em 1922 ser extinto o analfabetismo.

A ideologia da Liga era extremamente elitista e discriminatória, em seu estatuto prevê a criação de “Leis de Exclusão dos ANALFABETOS das funções públicas... criar impostos municipais sobre estabelecimentos industriais, agrícolas e comerciais que tiveram a seu serviço analfabetos de qualquer idade ou sexo” (FREIRE, 1993, p. 190).

Era comum encontrar pronunciamentos referentes ao analfabetismo como: “muralhas do obscurantismo”, “praga negra”, “maior inimigo do Brasil”, “uma vergonha que não pode continuar”, “o mais funesto de todos os males”, “cancro social da nossa Pátria”. O analfabeto era visto como inferior, incapaz, “um grande desgraçado (...) duplamente nocivo: a si e a seu país” (FREIRE, 1993, p. 191).

Expressando seu caráter nacionalista, positivista, industrialista e moralista a Liga se referia a instrução “como um meio de moldar o caráter, impulsionar a indústria e revigorar a unidade da pátria” (Liga Brasileira Contra o Analfabetismo: 32 apud FREIRE, 1993, p. 192).

A questão do voto também era discutida, pois o fato do analfabeto não poder votar era incompatível com o proposto pelo regime democrático, na realidade a alfabetização era também vista como meio de aumentar o eleitorado.

A Liga teve fim em 1940 após declarar que alcançando o objetivo a que se propôs, dá por terminada sua missão, dizendo estar a disposição para sempre que necessário lutar em prol do progresso e da felicidade do nosso querido Brasil.

O liberalismo se volta para a escolarização na medida que há o crescimento da burguesia, quantitativa e qualitativamente, juntamente com o “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”.<sup>1</sup>

O “entusiasmo pela educação” é baseado pela crença de que a partir da multiplicação das instituições escolares e da disseminação da educação escolar será possível integrar a população, como um todo, no progresso nacional. E o “otimismo pedagógico” consiste no fato dos profissionais da educação valorizarem o técnico, o pedagógico em detrimento a ação política da educação.

A Reforma João Luís Alves, mais conhecida como Lei Rocha Vaz, em seu decreto n.º 16782 A de 13/01/1925 “estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências”. Porém o ensino primário continua sendo tratado como inferior, pois há uma maior preocupação com o ensino secundário e superior. Em relação a educação de adultos, restringe-se ao artigo 27: “Poderão ser criadas escolas noturnas para adultos, obedecendo às mesmas condições” determinadas para as escolas primárias diurnas.

Durante a república, a alfabetização de adultos era considerada como uma simples aquisição de código alfabético, tendo por objetivo instrumentalizar a população com a leitura e escrita.

---

<sup>1</sup> Conceitos utilizados por NAGLE apud FREIRE, 1993, p. 203 e 204.

#### **d) Revolução de 1930 até anos de 1960**

A Revolução de 30 revelava uma época de mudanças, o processo de industrialização e urbanização passa a exigir a ampliação de escolarização de jovens e adultos.

Mas é na década de 40 que ocorre evolução para a educação de adultos. É com a realização do censo de 1940, o qual mostra que 55% de analfabetos com 18 anos ou mais, que surgem as primeiras obras específicas ao ensino supletivo. Nessa mesma época é regulamentado o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) e a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), o qual possibilitou a realizações de estudos específicos a educação de adultos.

Através da regulamentação do FNEP nasce a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) para atender os apelos da recém criada UNESCO para uma educação popular e para a alfabetização dos adultos. A CEAA pretendia preparar mão de obra qualificada para o mercado industrial e pretendia melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo e ampliar as bases eleitorais.

A educação de adultos era vista como recurso social importante para o ajustamento social da população adulta marginalizada.

*“Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se a vida social e às preocupações de bem estar e progresso social”.* (LOURENÇO FILHO, M. B. apud PAIVA, 1983, p. 179).

O Ensino Supletivo se concentrava nas capitais e o CEAA pretendia levá-lo ao interior. Sua aplicação na zona rural levou a elaboração de um material didático específico aos adultos com metodologia adequada baseada na realidade dos alfabetizandos.

Em 1947 acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde os representantes dos diversos estados se preocuparam em discutir sobre a qualificação dos professores do Ensino Supletivo e para a elaboração de um material didático apropriado aos adultos e vinculados com a vida da comunidade.

Já em 1949 ocorre o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, onde os participantes debateram sobre os elevados índices de analfabetismo e sobre a ineficácia das campanhas realizadas anteriormente. Ao final do seminário concluem que é necessário um

sistema de educação de adultos e uma atenção especial aos problemas do ensino primário, reconheciam que “os problemas da educação das massas eram de ordem social e não estritamente pedagógica”. (PAIVA, 1983, p. 196).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos ocorre em 1958, o qual tinha como objetivo estudar o problema da educação de adultos visando seu aperfeiçoamento, através do congresso se buscava novas diretrizes para a educação de jovens e adultos.

Neste Congresso Paulo Freire, liderando um grupo de educadores pernambucanos, defende um relatório intitulado: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no qual defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Declarava o respeito ao conhecimento popular, ao problema do trabalhador e de sua comunidade. Defendia o saber do educando como ponto de partida para a prática pedagógica.

No final do governo de Juscelino Kubitschek (1960), a educação de adultos tinha importância devido ao fato de o país estar em processo de desenvolvimento. O Ministro da Educação esperava do II Congresso: “que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a integração do homem brasileiro no ritmo desta hora dinâmica” (PAIVA, 1983, p. 207). O presidente afirmava que o país sofria profundas transformações econômicas e sociais, com o surgimento de novas condições de trabalho é necessário, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquilificada (p. 207-208).

Ainda em 1958, surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em resposta as campanhas ineficazes realizadas anteriormente pelo departamento Nacional de Educação, baseadas na idéia de que o desenvolvimento econômico possibilitaria o desenvolvimento educacional. Ao contrário disso, educadores e economistas acreditavam que “o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem” (PAIVA, 1983, p. 214).

A CNEA se preocupava com a educação popular de crianças e adultos, visava combater o analfabetismo e contribuir para o desenvolvimento social. Mas foi extinta em 1963 devido a dificuldades financeiras.

É no governo de Jânio Quadros que encontraremos novas medidas em relação a educação. No campo da educação de adultos houve a criação do MEB (Movimento de Educação de Base) e da MNCA (Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo). O MEB, realizado através de emissoras de rádio católicas, recebia recursos federais e mantinha convênio com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e outros órgãos da administração federal.

O MEB era um movimento de ação cristã mas sem objetivos catequéticos, através das escolas radiofônicas atuou em 7 estados, concentrando suas atividades no nordeste. Era um movimento composto por professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio encarregado de preparar os programas, de executá-los e do contato com as classes.

Nas escolas radiofônicas estavam presentes monitores escolhidos pela comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula, verificar os exercícios e estimular os alunos ao estudo.

O MNCA visava ampliar o projeto de alfabetização a outras regiões, as mais urbanizadas. Mas devido a renúncia de Jânio o movimento não foi implantado. O MNCA foi retomado em 1962 pelo governo de João Goulart, funcionando como projeto “tampão”. Pois as antigas campanhas do MEC estavam paralisadas e os recursos disponíveis para a educação de adultos eram aplicados pelo MNCA até que se aprovasse o Plano Nacional de Educação (PNE).

Os movimentos de cultura popular surgiram em 1960 em Recife, artistas e intelectuais se aliaram a prefeitura de Recife com o intuito de combater o analfabetismo e elevar o nível de cultura do povo, buscava também disseminar idéias socialistas e cristãs. Visavam a conscientização política e social da população através da alfabetização da educação de base, do teatro, das artes plásticas, do artesanato, do canto, da dança e das músicas populares.

*“Pretendia-se fazer da arte com o povo, ampliar a discussão dos problemas nacionais, dinamizar a forma comunitária de vida através do incentivo às manifestações coletivas de arte. Tudo isso estava ligado à conscientização da massa popular, à formação de uma consciência política e social que preparasse o povo para a efetiva participação na vida da Nação”.* (PAIVA, 1983, p.237).

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) teve início em 1962 quando um grupo de estudantes universitários católicos ligados a UNE (União Nacional de Estudantes) juntamente com pessoas ligadas ao Ministério do Trabalho tentavam encontrar neste ministério algum recurso financeiro que possibilitasse o desenvolvimento de um trabalho de educação de adultos.

Encontraram que parte do imposto sindical era destinado a educação, sendo assim pretendiam aplicar este recurso em trabalhos de educação de massa utilizando as idéias de Paulo Freire. Este era o coordenador do programa e visava a educação como um ato político, ato de conhecimento, tendo o alfabetizando como sujeito do processo de alfabetização. Utilizando como ponto de partida a realidade do sujeito, como caminho metodológico o diálogo e como ponto de chegada a conscientização e a intervenção no sentido de transformar a realidade.

A criação do PNA em 1964 ocorreu quando o programa já estava em fase de implementação. Estava tudo preparado para a inauguração oficial do programa para dia 13 de maio de 1964, mas as atividades foram suspensas em 02 de abril e o PNA extinto pelo decreto n.º 53886 dia 14 de abril devido ao golpe de Estado que depôs o Presidente João Goulart.

A partir de 1964 houve repressão contra os programas de educação de adultos e seus promotores, foi proibida a utilização das propostas de Paulo Freire. Vários programas desapareceram e outros paralisados progressivamente. Dos grandes movimentos apenas o MEB sobrevive, devido ao vínculo que mantém com a CNBB, mas sofreu revisão da metodologia, do material didático e da organização do programa, houve a demissão de vários técnicos.

Durante dois anos a educação de adultos foi deixada de lado pelo Ministério da Educação, mas a ausência de medidas para diminuir as taxas de analfabetismo e para educar os adultos repercutia mal internacionalmente. A UNESCO volta a apelar pela necessidade de criar medidas que possibilitem a alfabetização e educação dos adultos.

Em 1966 há o apoio a cruzada ABC (Ação Básica Cristã) com apoio da USAID, a educação de adultos tinha orientação norte americana e se desenvolvia principalmente no nordeste, com o objetivo de neutralizar as idéias propagadas pelos programas anteriores.

Nessa época o analfabeto era visto como um “parasita econômico”. A Cruzada pretendia a “extinção do analfabetismo entre os adultos e a integração do homem recuperado a sociedade”. A Cruzada ABC era um programa comprometido com a sedimentação do poder político e das estruturas sócio econômicas.

*“Os supostos teóricos sobre os quais a Cruzada calcava suas atividades opunham-se inteiramente aos movimentos do período anterior. À imagem do homem do povo explorado, ela opunha sua concepção do homem marginalizado pelo sistema como um ‘parasita econômico’, incapaz de produzir e de ser economicamente útil a nação; ao homem do povo criador de cultura, opunha uma concepção do homem do povo carente de cultura; a idéia de que o homem explorado deve ser tornado consciente de sua situação social e econômica e de suas causas, ela opunha a idéia de integração do homem do povo na multidão a fim de que ele colaborasse no esforço de desenvolvimento do sistema social e econômico vigente”.* (PAIVA, 1983, p. 270).

A cruzada se extingue progressivamente entre os anos de 1970 e 1971, por causa da falta de recursos para a manutenção do programa e devido as várias críticas que sofria em relação ao material didático inapropriado, sua orientação estrangeira, sua concepção do analfabeto como incapaz, sua ação meramente alfabetizadora, pelo fato de ser difusora da religião protestante e praticante do assistencialismo comunitário, através de doações de alimentos, como forma de coerção aos estudos.

Em janeiro de 1967 a Sudene promoveu um seminário sobre educação e desenvolvimento. Para tratar a Educação de Adultos convocou profissionais da educação de todo o país, procurando ouvir técnicos brasileiros sobre as diretrizes que deveriam comandar os programas de educação de adultos. Rejeitavam as “campanhas de massa” que visavam apenas diminuir as taxas de analfabetismo, ou seja, alfabetizar por alfabetizar. Eram a favor do planejamento educacional, da educação permanente e alfabetização funcional, pensavam a educação para o desenvolvimento.

Em 8 de setembro de 1967 (Dia Internacional no Analfabetismo) foram assinados vários decretos:

*“Constituição de um grupo interministerial para o estudo e levantamento de recursos destinados a alfabetização (decreto n. °61.311), a utilização das emissoras de TV nos programas de alfabetização (decreto n. °61.312), a constituição da Rede Nacional de Alfabetização funcional e educação Continuada de Adultos (decreto n. °61.313), e a*

*educação cívica nas instituições sindicais e campanha em prol da extinção do analfabetismo (decreto n. °61.314)". (PAIVA, 1983, p. 292).*

Em 15 de dezembro de 1967 é criada a Fundação Mobral, a qual iniciaria suas atividades nas capitais, atendendo alunos entre 15 e 30 anos, este projeto defendia a alfabetização como valorização do homem e a integração deste com a família e sociedade, apoiando a idéia de uma educação continuada. Segundo Paiva (1983), o plano a ser executado pretendia atingir 11400.000 analfabetos entre 1968 e 1971, almejando a extinção do analfabetismo até 1975.

A fundação foi aprovada pelo decreto nº 62.484 de 29 de março de 1968. Ainda em fase de organização, a fundação recebia colaboração do DNE dando continuidade aos estudos para a aplicação do Plano de Alfabetização e Educação continuada, mas uma crise e uma mudança da orientação política interna acarretou na desvinculação do DNE e no lançamento, em 1970, de uma campanha de massa, transformando o MOBREAL em uma entidade executora.

Não houve declarações sobre os motivos e os objetivos de tal mudança, apenas foram abandonados os estudos pedagógicos baseados nas idéias anteriores a 1964 e imposta restrições ao método proposto por Paulo Freire.

Mesmo tendo recursos financeiros, nessa época era o programa que contava com os maiores recursos já destinados a educação de adultos no país. Foi lançado de maneira improvisada atendendo cerca de 500.000 alunos nos primeiros quatro meses. Em seguida, surge a necessidade e urgência em oferecer cursos de continuação. Começa o planejamento para um ensino primário visando atender apenas 10% dos alunos alfabetizados em 1970. A partir de então se pensa em uma educação mais extensa, através do rádio ou da integração com os sistemas supletivos estaduais.

### **e) Período de 1970 a 2006**

A década de 70 é marcada pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, nº 5692/71, pois se passa a considerar a educação de adultos através de uma perspectiva de continuidade do processo de escolarização, é lançado o ensino supletivo de primeiro e segundo graus.

*“Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o ensino supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito a cidadania”. (HADDAD, 1997, p.107).*

A Lei 5692/71, no art.32, aponta a necessidade de uma formação específica do profissional da educação para atuar nessa modalidade de ensino.

A constituição de 1988 garantiu ao analfabeto o direito ao voto, ampliou o dever do Estado para com a educação básica, igualando a educação de pessoas jovens e adultas a educação infantil, e destinou 50% dos recursos para o combate ao analfabetismo e universalização do ensino fundamental, estabelecendo para isto um prazo de 10 anos.

O artigo 205 diz que “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”. E o artigo 208 completa que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria...”.

Com a aprovação da nova Constituição procurou-se superar a concepção de educação de pessoas jovens e adultas relacionadas ao ensino fundamental regular. Segundo Haddad, “Procurou estabelecer uma concepção peculiar de educação, voltada para o universo do jovem e do adulto trabalhador, que possui uma prática social, um modo de conceber a vida, uma forma de pensar a realidade.” (HADDAD, 1997, 107).

O MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR, pelo decreto nº 91.980 de 25/11/85. Essa mudança significava simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar.

Mas a partir do governo Collor a educação de adultos passou por um processo de desqualificação. No ano de 1990, a Fundação foi extinta por uma medida provisória disponibilizando todos seus funcionários.

Nesse período foi criado o PNCA (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), mesmo havendo uma mobilização nacional em torno das questões de alfabetização e educação básica o programa não se consolidou por falta de apoio financeiro e político.

Até a década de 1990, os estados eram os principais responsáveis pelo financiamento e pela oferta de educação escolar básica para jovens e adultos, mas a partir desse período houve o crescimento da municipalização dessa modalidade de atendimento escolar, devido a extinção da Fundação Educar, quando o governo federal abandona este campo de atuação, delegando-o aos municípios.

Essa tendência a municipalização foi inibida a partir de 1998 com a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). O Fundo pretendia descentralizar o financiamento e a gestão do ensino básico em favor dos estados e municípios, focalizando o ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Apesar de o Congresso incluir os estudantes jovens e adultos dentre os beneficiários ao Fundo, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso vetou este dispositivo da Lei 9424/96 visando utilizar os gastos com o ensino fundamental na “idade própria”.

O Projeto de Lei nº 92/96 alterou o inciso I do art. 208 da Constituição, mantendo a gratuidade da educação de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade de o poder público oferecê-la. Suprimiu também o artigo que previa a erradicação do analfabetismo em 10 anos e a destinação de 50% dos recursos para este fim e para a universalização do ensino fundamental.

Durante o governo FHC a educação de jovens e adultos é deixada de lado, já que não considerava o ensino supletivo no compute dos alunos do ensino fundamental. “Nota-se, mais recentemente, uma ausência de critérios públicos de alocação de recursos financeiros e um claro processo de redução de seus montantes”. (GADOTTI, 2000, p. 122).

Com uma nova proposta de lei de diretrizes de base para a educação, a Lei 9394/96, a educação de jovens e adultos não foi tratada como deveria. Segundo Haddad “A nova LDB vem completar este movimento de transformar a educação de pessoas jovens e adultas em

uma educação de segunda classe”.(HADDAD, 1997, p. 112), pois não aborda a questão do analfabetismo: garante ensino obrigatório e gratuito para jovens e adultos, dá destaque ao fato de os alunos serem trabalhadores, mas não o considera como eixo norteador do trabalho pedagógico.

Prevalece o conceito de suplência e há a inclusão do jovem na educação de adultos quando diminui a faixa etária mínima para a inclusão nesta modalidade de ensino. Destinando o ensino fundamental aos maiores de 15 anos e o ensino médio aos maiores de 18 anos, os quais serão validados mediante cursos e exames.

*“Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo os materiais didáticos, as metodologias etc”. (HADDAD, 1997, p. 117).*

Segundo Pierro, os programas realizados pelo governo do Fernando Henrique Cardoso que visam a educação de jovens e adultos são na verdade “ações compensatórias de combate a pobreza e , na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos, compõem o mosaico das desigualdades no acesso a educação elementar” (PIERRO, 2001, p. 326).

Entre estes estão o Programa Ação solidária - PAS (1996), ligado a comunidade solidária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (1998), através do ministério do Interior e o Plano Nacional de Formação Profissional – Planfor, do ministério do trabalho. Segundo Soares (2001), estes são projetos e programas de extensão nacional sem articulação na esfera federal que contribua para uma ação conjunta, a qual evite a duplicidade de papéis.

Os sistemas de parceria, tanto os contratuais estabelecidos entre governos estaduais e fundações privadas quanto os convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias, para o desenvolvimento de alfabetização de jovens e adultos resultam na redefinição do papel do Estado na oferta e financiamento deste tipo de educação. O que ocorre é o distanciamento deste e o aumento da responsabilidade da sociedade em oferecer serviços sociais básicos, os quais, até então, eram oferecidos pelo governo.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 2001, se refere a necessidade de produzir materiais didáticos específicos, técnicas pedagógicas e preparação especial de professores para a educação de Jovens e Adultos. As diretrizes do PNE atentam para um

*“Conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização, mas não basta ensinar a ler e 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”.* (PNE apud PELUSO, 2003, p.55).

Já em julho de 2004 foi criada, pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Este órgão coordena ações de alfabetização e oferece apoio financeiro e pedagógico para que estados e municípios garantam a continuidade dos estudos de quem já aprendeu a ler e escrever.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito de extinguir o analfabetismo no país.

O programa enfatiza a qualidade e o maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na educação de jovens e adultos e inclui:

- Ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses;
- Aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores;
- Estabelecimento de um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, aumentando a quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas;
- Implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa;
- Maior oportunidade de continuidade da escolarização de jovens e adultos, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios.

O Programa é coordenado pelo Ministério da Educação e atua por meio de convênios com instituições alfabetizadoras de jovens e adultos. Cabe ao MEC viabilizar, por meio de repasse de recursos, as condições para que as instituições possam alfabetizar. O MEC também se responsabiliza em acompanhar e avaliar as ações dos conveniados. É de competência das instituições conveniadas a capacitação dos alfabetizadores, a inscrição dos

alfabetizando e a organização de todo o processo de alfabetização, incluindo o material didático.

Também foi lançado pelo governo federal o Programa Saberes da Terra, visando a educação de jovens e adultos do campo. O programa estimula e apóia o fortalecimento e ampliação das iniciativas de acesso e permanência de jovens e adultos agricultores familiares no sistema formal de ensino. Oferecendo a estes oportunidade de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional. Com este serão beneficiados 5.060 agricultores familiares (dos 19 aos 29 anos) em 12 Estados.

O programa é uma parceria entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Agrário e envolve parcerias locais na construção e implantação de uma política de educação do campo em todas as regiões do país.

A proposta pedagógica do programa está fundamentada no eixo articulador: Agricultura Familiar e Sustentabilidade, que dialoga com os eixos temáticos Agricultura Familiar: etnia, cultura e identidade; desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial; sistemas de produção e processos de trabalho no campo; economia solidária e cidadania, organização social e políticas públicas.

### III- Cenário internacional

#### a) As Conferências Internacionais de Educação de Adultos

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada no ano de 1949 em Elsinor (Dinamarca). Participaram desta 33 países e 79 representantes, como a maioria das delegações eram européias o debate sobre a educação de adultos se voltou aos problemas enfrentados pelos países de primeiro mundo, devido ao pessimismo gerado pelo pós-guerra.

Em 1960 ocorreu a II Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Montreal (Canadá). Esta contou com a presença de 51 países e 112 representantes, nesta não predominou apenas uma perspectiva, como a anterior, e enfatizou a educação permanente.

No ano de 1965 foi realizado o Congresso Mundial de Ministros de Educação, em Teerã (Irã), voltado para a “erradicação do analfabetismo”. Compareceram 37 ministros, 11 vice-ministros e alguns subsecretários de Estado. Esta consagrou a idéia de que a educação de jovens e adultos seja considerada como parte integrante do sistema de ensino.

A III Conferência Internacional de Educação de Adultos ocorreu em Tóquio (Japão), em 1972. Participaram desta 85 países e mais de 300 representantes. Esta foi devidamente preparada, foi feito um levantamento da situação da educação de adultos nos países participantes. Nesta se consolida a concepção de educação permanente e começava-se a falar que mais importante que ensinar é “ensinar a aprender”. Desta Conferência resultam dois documentos: *Estudo Internacional e Retrospectiva da Educação de Adultos* e *A educação de Adultos no Contexto da Educação Permanente*.

Em 1985 foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos em Paris (França), a qual se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Foram destacados como preocupações centrais: o combate ao analfabetismo sob novas alianças entre instituições governamentais e organizações não governamentais; a prioridade a educação da mulher; pós-alfabetização; educação rural; educação familiar; educação em saúde e nutrição; o estabelecimento de vínculos entre a educação formal e a não-formal, na perspectiva da aprendizagem; o impacto decisivo dos meios de comunicação de massa na aprendizagem; a

necessidade de criatividade e inovação na aprendizagem dos adultos; o analfabetismo funcional nos países industrializados.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) foi realizada em 1997, em Hamburgo (Alemanha). Esta conferência foi mais uma tentativa de combater os altos índices de analfabetismo no mundo, agora agravado pela tendência estrutural à exclusão da maioria das populações pobres e analfabetas.

A V CONFINTEA foi marcada por um compromisso assumido por mais de 150 países presentes na conferência, de que devem “oferecer à população em geral a oportunidade de educação ao longo de toda a vida”.

Esta conferência ocasionou no Brasil encontros com a participação de governos estaduais e municipais, organizações não governamentais, universidades, setores empresariais, instituições de trabalhadores, delegacias do MEC etc.

Houve encontros estaduais de educação de jovens e adultos, seguidos por encontros regionais (Região Nordeste/Região Sul e Sudeste/Região Centro-Oeste e Norte), passando pelo Seminário Nacional, realizado em Natal (RN), depois houve o encontro latino-americano, realizado em Brasília (DF) e, enfim, a V CONFINTEA.

De cada encontro estadual resultou um documento com o diagnóstico, as realizações e as metas de Educação de Jovens e adultos, que se unificaram no encontro regional. Os documentos de cada encontro regional foram discutidos e subsidiaram a elaboração do documento final do Brasil, elaborado no Seminário Nacional. Estes documentos continham questões como a dicotomia entre formação geral e formação para o mercado de trabalho, a necessidade de atentar ao enriquecimento do indivíduo enquanto sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos.

A V CONFINTEA aprovou a Declaração de Hamburgo, que estabelece educação de adultos como um direito de todos, destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários.

*“Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as*

*condições necessárias para o exercício desse direito". (Item 9 da Declaração de Hamburgo)*

A Declaração realçou a importância da diversidade cultural e da equidade e dos temas da cultura da paz e da educação para a cidadania e para a democracia, o desenvolvimento sustentável e a transformação da economia. Foram discutidos também educação de gênero, educação da terceira idade, a educação para o trabalho e para a cidadania, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e Sociedade Civil.

Esta conferência foi a primeira que teve uma participação substantiva das organizações não-governamentais, mesmo não tendo direito a voto, estas tiveram influência decisiva na preparação dos documentos regionais e na elaboração do documento final da conferência, buscando ampliar o papel da educação popular no conjunto das diretrizes políticas dos governos presentes.

Na Conferência de Hamburgo foi reconhecido o direito de sujeitos jovens integrarem a modalidade educação de adultos.

Na V CONFINTEA a educação de adultos foi examinada no âmbito de dez temas:

- Educação de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
- Melhorar as condições e a qualidade da educação de adultos;
- Garantir o direito universal à alfabetização e educação básica;
- Educação de adultos, igualdade e equidade entre homens e mulheres, e a autonomia das mulheres;
- Educação de adultos e o mundo do trabalho em mudança;
- Educação de adultos na relação do ambiente, a saúde e a população;
- Educação de adultos para todos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- Os aspectos econômicos da educação de adultos;
- Aprofundamento da cooperação e solidariedade internacional.

## **b) A Conferências Mundial de Educação para Todos**

Em 1990 foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Nesta foi produzida a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* e o *Plano de Ação para a*

*Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.* O primeiro constitui-se de uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países participantes da conferência em garantir uma educação para todos independentemente da faixa etária. O segundo é estruturado em metas, objetivos, estratégias, previsão de recursos, periodicidade de avaliação do impacto de suas ações nos diversos países do mundo.

Nesta conferência foi discutida a necessidade em focalizar a aprendizagem e não o ensino e em estabelecer políticas que articulassem diversas formas de educação para atender as necessidades básicas de aprendizagem dos diferentes grupos. No desenvolvimento do conceito de necessidade básica sete aspectos foram abordados: sobrevivência, desenvolvimento das próprias capacidades, vida e trabalho dignos, tomadas de decisões, aprendizagem permanente, participação democrática e melhora da qualidade de vida.

Segundo Rosa Maria Torres (1994) os conceitos principais da Declaração Mundial de Educação para Todos foram gradativamente restringidos e traduzidos de forma muito empobrecida nas políticas de reforma educativa executadas nos anos seguintes a conferência nos países do terceiro mundo. Ela assinala a dificuldade com relação ao cumprimento da declaração devido a ambigüidade do termo “básico”, o qual muitas vezes é interpretado como mínimo e não como o necessário para responder os sete aspectos abordados acima.

## IV- Instituições que desenvolvem trabalhos educativos com os funcionários da Unicamp

### a) O CEES

A Lei Federal 5692/71 estabeleceu o ensino supletivo como possibilidade institucional de Educação de Jovens e Adultos. Projetado e subvencionado pela esfera federal, o ensino supletivo se propagou nas diversas unidades federadas com a denominação de Centro de Estudos Supletivos ou Centro de Educação supletiva (CES), ou ainda suas extensões denominadas Núcleos Avançados de Estudos Supletivos.

O Departamento de Ensino Supletivo (DSU) classificou os CES como versáteis, pois

*“permitem o emprego de metodologias adequadas, que preservam o desenvolvimento e a iniciativa individual, dentro de novas formas de abordagem da clientela, diferentes recursos de verificação e critérios mais dinâmicos no que tange à organização, administração e controle”.* (DSU apud TORRES, 1997, p. 88).

Em documento do MEC o CES foi definido desta forma:

*“Nesta escola nova, o processo de aprendizagem há de desenvolver-se por meio de métodos e técnicas que fogem substancialmente ao processo tradicional de ensino, com adoção do ritmo próprio do aluno e do seu padrão de velocidade sem a preocupação e a exigência de que cada um acompanhe a mesma trilha e a mesma velocidade”.* (MASFRA apud TORRES, 1997, p. 88).

A principal metodologia utilizada pelos CES é o ensino por módulos, porém não se restringe a este. Sendo também utilizados os estudos dirigidos, orientação individual ou em grupo. O ensino modular consiste na combinação entre uma determinada forma de apresentação do assunto que se pretende transmitir e a compreensão de que os estudantes aprendem em ritmos diferentes, permitindo a auto aprendizagem segundo o ritmo do educando.

Com o surgimento do CES, o educando deixa de ser autodidata, ou seja, aquele que se vale dos próprios recursos tanto didáticos, quanto das fontes de aprendizagem, e passa a se auto-instruir utilizando recursos didáticos e fontes de aprendizagem produzidos e escolhidos institucionalmente.

Em 1973 foram implantados no país os 10 primeiros CES nas seguintes capitais: Manaus, Teresina, Natal, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracaju, Florianópolis, Porto Alegre e Goiânia. Já em 1974 o país contou com mais 16 CES, sendo que no início dos anos de 1980 o sistema CES possuía 40 unidades em funcionamento em todo o país, atendendo a cerca de 25.000 inscritos.

Para o MEC, os CES tinham como objetivo geral “atender a clientela não atingida pela escolarização regular”. (DSU apud TORRES, 1997, p.107). Os objetivos específicos se traduziam em:

*“-permitir a adolescentes e adultos iniciar ou prosseguir estudos de acordo com suas possibilidades;  
-proporcionar condições didáticas aos que não possam frequentar os cursos regulares;  
-acompanhar e avaliar a aprendizagem, de forma efetiva, através de um sistema de controle próprio.”* (DSU apud TORRES, 1997, p. 108).

Os objetivos dos CEES do Estado de São Paulo se assemelham aos Federais visto que compreendem:

*“atender, através de um processo próprio, dotado de metodologia, estrutura e funcionamento adequado às necessidades de adolescentes e adultos que  
-não tenham seguido ou concluído, na época própria a escolarização regular;  
-necessitam de qualificação ou atualização profissional;  
-aos que desejam participar de atividades de enriquecimento cultural.”* (SE/CENP apud TORRES, 1997, p. 108).

O Centro Estadual de Ensino Supletivo (CEES) implantado iniciou suas atividades em 07 de outubro de 1987 como Núcleo Avançado de Centro de Educação Supletiva – NACES/ Unicamp, através de um convênio firmado entre a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Estadual de Campinas. Funcionou subordinado administrativa e pedagogicamente ao CEES de Americana. Em 03 de outubro de 1989, foi transformado pelo Decreto Estadual nº 30558 em CEES “Paulo Decourt”/UNICAMP. Localizado na Rua Sérgio Buarque de Holanda, 800, 2º andar, Prédio Ciclo Básico I, na cidade universitária Zeferino Vaz, Distrito de Barão Geraldo, cidade de Campinas.

No início, havia no CEES vagas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas a partir de 1997 o governo fechou as salas de alfabetização passando a funcionar somente de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Porém, a Unicamp manteve por um certo período professores de alfabetização, mas o atendimento ficou limitado aos funcionários da Universidade.

## **b) A FUMEC**

A Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC é uma fundação ligada a Secretaria de Educação da prefeitura municipal de Campinas. Foi criada em 16 de setembro de 1987 através da Lei Municipal nº 5380, como proposta para substituir a Fundação Educar, a qual era responsável pela ação educativa de jovens e adultos no município.

Até o ano de 1990, a FUMEC era responsável também pelo funcionamento das pré-escolas da cidade, mas a partir desta data as instituições de Educação Infantil foram vinculadas a rede municipal de ensino. Sendo assim a FUMEC passa a ser uma fundação exclusiva para o atendimento de pessoas jovens e adultas frequentadoras das séries do ensino fundamental.

Esta fundação tem entre seus objetivos o desenvolvimento de Programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e de Programas de Educação Profissional. As ações de alfabetização de jovens e adultos são desenvolvidas em salas de aula instaladas em escolas, empresas, associações de bairros, igrejas, sindicatos, albergues, hospitais psiquiátricos, como o hospital Cândido Ferreira, em penitenciárias, como as Penitenciárias I, II, III, São Bernardo e o Presídio Professor Ataliba Nogueira. Também se instalam em instituições voltadas ao atendimento de adolescentes em situação de liberdade assistida, como o Externato São José. São instaladas salas de aula em todos os locais em que exista demanda, mas a maior parte das salas estão localizadas na periferia da cidade.

O ensino supletivo de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental – EJA I, atende cerca de 6.150 estudantes em 314 salas de aula e possui um quadro de 314 professores e 255 profissionais de áreas de direção e apoio.

A proposta de trabalho da FUMEC se divide em três ciclos: PEB I, equivalente à primeira série do ensino fundamental; PEB II, correspondente à segunda série do ensino fundamental e o PEB III, referente à terceira e quarta séries do ensino fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas também oferece o ensino supletivo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental – EJA II, com salas de aula localizadas em 25 unidades distribuídas pela cidade. O Supletivo Modular permite ao estudante frequentar o curso por módulos, ou seja, é possível fazer uma ou duas disciplinas de cada vez. O estudante elimina, ou não, as matérias de acordo com os resultados da prova realizada a cada módulo.

### **c) O Letra Viva**

O Letra Viva é um projeto de alfabetização implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, financiado com recursos do Ministério da Educação proveniente do programa Brasil Alfabetizado. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Campinas o projeto já alfabetizou 4 mil pessoas e atualmente são 1.800 educandos que frequentam as salas do projeto.

Os educadores que participam do programa recebem formação para trabalhar com educandos maiores de 15 anos. Estes são estimulados a superar barreiras através de um projeto de educação que respeita as particularidades de cada um.

O Letra Viva funciona através de parcerias com entidades, as quais fornecem o espaço para as salas de aula, auxiliam na busca de educandos e gerenciam os repasses das bolsas-auxílio pagas aos educadores.

## V- O educando adulto

Norbeck (1978) define o adulto como “aquele que já ultrapassou a adolescência. Ele é responsável por si próprio (e por outros) e tem experiência de trabalho”.

Os adultos que procuram programas de educação de adultos, em geral, almejam se capacitar para conseguir um emprego ou melhorar sua carreira profissional, têm a intenção de elevar seu nível econômico através da obtenção do diploma, pretendem adquirir um sentimento de realização, satisfação e dignidade.

Segundo Rogers (1976), as mulheres têm procurado a educação de adultos por reconhecerem a sua própria necessidade de desenvolvimento, querem aumentar sua cultura geral tanto para conquistarem uma profissão quanto para provarem a si mesmas e a seus familiares sua capacidade intelectual.

Em geral, os educandos adultos têm necessidades específicas, são motivados e possuem o desejo de aprender. Mas na maioria das vezes o educando adulto já passou por uma experiência escolar marcada pelo fracasso, ou por não ter condições de se manter nos estudos ou por ser impedido de estudar.

Muitos adultos acima dos 55 anos pensam que educação é coisa para gente nova, e sentem medo de parecerem ridículos ao retornarem a sala de aula.

Devido ao fato de possuírem uma baixa auto-estima, os educandos adultos tendem a ser tímidos, com medo de participar de uma situação de aprendizagem, pois acreditam que vão fracassar. O educador deve estar atento a qualquer evolução do educando adulto, valorizá-la por menor que seja e incentivá-lo ainda mais.

É possível que o educando adulto apresente dificuldade de visão e audição, pois segundo Rogers (1976) a vista atinge a perfeição aos dez anos de idade e que a capacidade de ver ao longe começa a decrescer depois dessa idade, e que por volta dos quarenta anos é provável que haja um declínio acelerado na acuidade visual. Já o ouvido atinge a perfeição aos quinze ou dezesseis anos e o declínio ocorre após os vinte anos, entre os vinte e os quarenta anos há uma perda de cerca de dez por cento da capacidade de ouvir as frequências de som elevadas.

Por isso é importante que o educador fale devagar e com um tom de voz que possibilite a todos o escutar. O educador deve utilizar letras grandes e estimular os

educandos que têm dificuldade visual a sentarem mais próximos ao quadro. A sala de aula deve ser bem iluminada, sem reflexos brilhantes e para possibilitar que um escute o outro, é melhor que as carteiras se disponham em um semicírculo.

Segundo Norbek (1978), também é possível que o educando adulto apresente alteração do tempo de reação. Isso porque a medida em que nós envelhecemos, as nossas reações e respostas a determinadas situações vão-se tornando cada vez mais lentas. Por isso não se deve determinar tempo para o educando adulto realizar uma tarefa, pois estes preferem demorar mais a realizar uma atividade assegurando-se de que estão fazendo corretamente.

Já a capacidade de aprendizagem quase não se altera com o passar dos anos.

*“Muitos investigadores, depois de terem analisado os resultados de vários fatores tais como memória, compreensão do significado verbal, raciocínio indutivo, etc., chegaram às seguintes conclusões: a capacidade de educação não diminui até aos 55/65 anos. Depois disso, ela diminui muito devagar”.* (Norbek, 1978, p. 202).

O educando adulto quer ser tratado como adulto e não como criança, quer estabelecer relações sociais, tem pressa em aprender, tem necessidades definidas e forte motivação. Sente necessidade de adquirir conhecimentos como a leitura e a escrita para assim se tornar independente para andar pelas ruas, pegar ônibus, escrever e ler cartas. Almeja adquirir conhecimentos que o permita participar da comunidade a que pertence, sendo capaz de expressar sua opinião em assuntos cívicos e públicos.

Este valoriza o professor e a aprendizagem. Espera muito do trabalho docente e de si próprio. É comum se culpar por não ter freqüentado a escola na idade própria e/ou pelo fracasso obtido na anterior experiência escolar.

O adulto que retorna a sala de aula tem uma visão de escola e de educação relacionada experiência vivida na sua infância, ou seja, uma escola rígida e tradicional.

*“Quanto mais velhos os alunos, tanto maiores possibilidades há de sua experiência anterior ter sido passiva, visto que no seu tempo se dava mais ênfase ao ensino do que à aprendizagem, e a educação era considerada alguma coisa que se dava aos outros, e não alguma coisa para a qual esses outros deviam dar uma maior contribuição pessoal”* (ROGERS, 1976, p. 59).

O adulto tem grande conhecimento de mundo, suas experiências de vida e de trabalho são muitas e podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo que alguns educandos pensem que sua experiência pessoal nada tem em comum com educação escolar, é fundamental que o ensino esteja relacionado com o contexto dos educandos. Utilizar um material relacionado a vida cotidiana facilita o aprendizado e a realização das tarefas.

## **VI- Evasão na educação de adultos**

A evasão é algo muito comum na educação de adultos, segundo o Ministério da Educação. Em média, apenas 30 % dos educandos de EJA não se evadem. Durante anos e ainda hoje, diminuir ou eliminar as taxas de evasão é um dos maiores desafios da educação de jovens e adultos.

São muitas as razões que podem ocasionar a evasão escolar na educação dos adultos, entre elas está o fato dos adultos serem tratados como crianças. Em geral, o espaço dedicado a educação de adultos é projetado para crianças, ou seja, as carteiras e cadeiras são pequenas para um adulto se acomodar. Os educadores não estão preparados para trabalhar com estes educandos, por isso é comum que falem com eles como se fala com crianças. Para ministrar as aulas é freqüente a utilização do mesmo material didático que é usado com as crianças. Isto ocorre nem sempre por culpa do educador, mas principalmente pela escassez de material didático apropriado a estes educandos.

Segundo Pinto (2000), a infantilização do adulto é ingênua e errônea uma vez que ignora o saber do adulto, seu desenvolvimento social, o processo de evolução de seu raciocínio e sua participação ativa na comunidade.

O educando adulto pode se sentir desmotivado ao se deparar com um método ou conteúdo fora de sua realidade e interesse. Por isso é importante que o educador conheça o educando adulto: saber sua profissão, condição sócio-econômica, sua cultura, suas experiências, e assim preparar aulas e atividades relacionadas à sua vida cotidiana.

Cabe ao educador conhecer o motivo que levou o educando adulto a retornar a sala de aula, para assim poder conduzir suas aulas de maneira que propicie a sua permanência. As aulas podem ser estimulantes e atraentes, variando os métodos utilizados, entre eles: reuniões, debates, cartazes, imagens, filmes, músicas. Permitir ao educando trabalhar segundo seu próprio ritmo, imposições de tempo para realização de tarefas podem ocasionar um mau resultado. Estar atento a qualquer evolução do educando. Quando ele errar ao invés de indicar o erro, fazer com que o educando o perceba. Prestar atenção se todos estão participando das discussões, estimulando os que não participam a se envolverem nas atividades.

O fato das turmas serem formadas por jovens e adultos gera um conflito de interesses, pois possuem diferentes visões, diferentes representações sociais e diferentes projetos de vida. Cabe ao educador estar atento a estas diferenças. É importante que ele estabeleça na sala de aula um ambiente calmo, respeitoso, despreocupado e amigável.

Os adultos têm uma expectativa de educação que nem sempre é igual a proposta do educador, por isso é importante uma discussão sobre o programa e o método de ensino a ser utilizado. Quando o educador utiliza um método diferente daquele que o adulto teve contato quando criança pode ocasionar resistência a este novo tipo de educação.

Outros motivos que podem gerar a evasão é a doença do educando ou de familiares, mudança de residência, mudança de emprego, problemas domésticos e profissionais.

## VII- Análise dos dados

### a) Razões da evasão quando criança

Os entrevistados falaram das dificuldades que encontraram para estudar quando criança, 46% utilizou a frase: “naquela época era muito difícil”. Todos apontaram como motivo do afastamento da escola o trabalho, o autoritarismo dos pais e a distância da escola.

Apenas três dos treze entrevistados, portanto 23%, nunca freqüentaram a escola quando criança. Os outros 77% não estudaram na idade própria por causa do trabalho. Os homens foram tirados da escola para ajudar o pai a cuidar da lavoura enquanto que as mulheres foram excluídas ou para ajudar a mãe nas tarefas domésticas, ou para trabalhar de babá ou ainda como empregada doméstica.

Dos treze entrevistados, 46% relataram o fato de os pais não incentivarem, ou melhor, proibirem os filhos de estudar:

“Quando criança eu estudei três meses, naquela época os pais não deixava os filhos estudar, depois de três meses meu pai disse que já sabia muito e que tinha que trabalhar e tirou a gente da escola” (B.B.O.).

“Antigamente os pais não davam valor aos estudos” (A.S.).

“Os pais tinham aquilo na cabeça de que não ia aprender, não sabia o valor que os estudos ia ter mais tarde” (D.M.E.).

### b) Razões da evasão quando adulto

As razões apresentadas pelos educandos, para justificar sua evasão quando procurou uma instituição escolar anterior a que freqüentam atualmente, foram as mais variadas.

Zonta (1990) apontou em sua pesquisa os principais motivos da evasão dos educandos: trabalho, saúde, relação professor-aluno, dificuldade de aprendizagem e o mau relacionamento com os colegas.

A razão principal continuou a ser o trabalho, 30% dos entrevistados alegaram a falta de tempo e o cansaço ocasionados pelo trabalho, sendo um destes impedido de estudar devido a problemas de saúde causados pelo do trabalho com solda.

Outro educando informa que parou de estudar devido a problema de visão. Ele estudava a noite e tinha dificuldade em enxergar e por forçar muito a visão ele sentia fortes dores de cabeça.

Um dos entrevistados alegou ter parado de estudar porque a “professora não era boa”. “Tinha muito aluno e como a gente é sistemático e não gosta de ficar procurando, sempre tinha o que ia na frente, ô professora é assim?, e a professora é de um, dois, três alunos, aí resolvi deixar” (B.B.O.).

Devido à dificuldade de aprendizagem, 15% dos educandos abandonaram os estudos dizendo:

“Eu não conseguia fazer as contas e achei melhor parar” (A.A.).

“Eu achei que não ia dar para aprender mais nada” (O.A.S.).

Outro relatou que interrompeu os estudos por causa dos colegas. “Os que tava lá não tava por conta de aprender, eles não estudava e atrapalhava quem queria aprender, a gente quer aprender, mas os outros não ta se interessando, tá fazendo pouco caso, levantando, dando risada, conversando, aí não entra na cabeça da gente, perturba a gente e a gente não aprende” (J.L.).

Apenas 8% dos entrevistados alegou ter parado de estudar por falta de oportunidade, pois o local onde ele estudava foi desativado para a construção de uma igreja.

Os outros 23% não apresentaram quadro de evasão quando adultos, visto que a instituição escolar que freqüentam atualmente foi a única procurada por eles após a evasão infantil.

### **c) Razões do retorno aos estudos**

Segundo Rogers (1976), em geral, o educando adulto procura a instituição escolar visando seu desenvolvimento profissional e/ou pessoal.

Cass (1974) afirma que o educando adulto sente necessidade de adquirir conhecimentos como a leitura e a escrita, conhecimentos que lhe permitam participar da comunidade e expressar sua opinião.

Quando questionados sobre as razões do retorno aos estudos, 38% dos educandos disseram: “O estudo faz muita falta”, “quem não tem estudo sofre muito”, “pra todos os sentidos o estudo faz falta”.

Dos entrevistados, 70% relataram o desejo de aprender, no sentido de se desenvolverem enquanto sujeitos, e de aprender a ler para conquistarem a independência, disseram eles:

“Eu voltei porque não tinha escolaridade nenhuma, não lia nada, não escrevia nada, e precisa né, às vezes você quer fazer uma viagem, ir ao banco, pra isso precisa de leitura, pra você não ter que ficar perguntando pros outros” (J.F.S.F.).

“É bom ter estudo, porque a pessoa que não tem estudo passa vergonha, a pessoa que não tem estudo não entra num restaurante granfino, ela ta com o dinheiro, mas não entra porque lá eles vão dar o cardápio e ela não sabe ler” (G.S.S.).

“O estudo faz falta para todas as coisas, para ir ao médico, fazer compra, com o estudo você olha uma placa e sabe para onde tem que ir, não precisa ficar perguntando, a pessoa que não sabe ler tá com o olho aberto, mas pode dizer que é cego porque não entende nada” (J.L.).

“A mente da gente parece que fica apagada, a leitura desperta muito a gente, desenvolve muito a mente da gente” (A.S.).

Apenas 15% enfatizaram o trabalho como motivo exclusivo do retorno aos estudos.

#### **d) Visão do trabalho**

Segundo Cass (1974), um dos objetivos do educando adulto com relação aos estudos é aprender ou melhorar uma habilidade para conseguir um emprego melhor, existe neste o desejo de elevar seu nível econômico e social através da aquisição do diploma. Mas assim como afirma Marangon (2002), os educandos adultos ousam menos, pois possuem grande autocrítica e autocensura e uma baixa auto-estima.

Quando questionados sobre o cargo que exerciam, se gostavam ou não do que faziam, a totalidade dos educandos responderam que gostavam, 46% utilizaram a frase: “ah, tem que gostar né”. Eles alegaram que era a única coisa que sabiam fazer.

Dos treze entrevistados, 62% gostariam de mudar de função. Destes, 46% não se achavam capazes de realizar outra função, sobretudo se tratasse de uma função superior a que exerciam, o principal motivo de tal insegurança é o fato de “não terem estudo”. Este sentimento é destacado nas seguintes falas:

“Vontade agente tem, eu gostaria de trabalhar em escritório, mas tem que ter estudo, eu até gostaria, eu não posso falar eu ia, se eu tivesse capacidade eu ia, porque é um serviço mais adequado, mais limpo” (A.A.P.).

“Claro que eu mudaria para uma coisa melhor pra gente, agente tem que pensar nas possibilidades, alguma coisa que tiver na altura da gente” (D.M.E.).

“Se fosse para eu escolher, uma coisa que eu acho que não ta dentro do meu padrão, é ser motorista. Porque pelo estudo que agente tem, eu acho que agente não tem capacidade de ser um motorista particular ou ser um motorista de ônibus” (B.B.O.).

Segundo Rogers (1976), a atitude do estudante adulto para consigo próprio é também profundamente afetada pela classe social a que pertence. Há exceções, mas vários estudos mostram

*“Como os padrões de personalidade estabelecidos na infância e fixados pela educação da classe social tendem a encorajar uma atitude em que muitas pessoas da classe operária pensam que a educação não é para elas. Têm tendência para acreditar que foram criadas para seguidores e não para chefes, esperando ser dominadas e controladas, muitas vezes com ressentimento, mas continuando no seu papel de subordinadas”.*(ROGERS, 1976, p. 54).

Dos entrevistados, 15% não expressaram desejo de mudar por se acharem incapazes. Freire (1987) afirma que os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Apenas 23% não mudariam de cargo por realmente gostarem do serviço que desempenham.

### **e) Visão da escola**

Cass (1974) afirma que os educandos adultos gostam e respeitam os benefícios que a aprendizagem lhes dá, garante também que estes possuem uma cobrança muito grande de si próprios em relação a aprendizagem.

Confirmando a fala de Cass (1974), todos os educandos entrevistados possuem uma visão positiva da escola, todos acreditam que a escola é boa, que não há nada de ruim na escola e que o sucesso ou fracasso escolar depende exclusivamente deles.

Segundo Freire (2000), “é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação”.

“A gente tem que aproveitar, prestar atenção e se esforçar, a professora explica, a gente que tem que se caprichar pra poder chegar lá” (A.A.P.).

“A gente é que tem que aprender, agente não pode escolher muito, a professora sendo boa e explicando direitinho tá bom” (A.S.S.).

“Eu não tenho o que reclamar da escola, eu acho que depende de mim mesmo, o professor se esforça, explica, mas depende de mim” (P.S.).

Segundo Rogers (1976), alguns educandos vêem o professor como uma figura divina, superior.

“A escola é tudo de bom, na escola você tá aprendendo, na escola eu não posso debater com a professora porque eu tenho que aprender, a gente que tem que estudar” (J.F.S.F.).

Peluso (2003) afirma que a maior dificuldade apresentada pelo educando adulto é a baixa auto-estima, este afirma que nada sabe e considera o conhecimento veiculado pela escola como o único conhecimento legítimo.

#### **f) O que mudou com os estudos**

Segundo Zonta (1990), os educandos adultos, através da escola, procuram libertar-se da prisão que o analfabetismo os colocam.

Quando questionados sobre o que mudou na vida deles depois que voltaram a estudar, os educandos adultos relataram uma extensa lista de conquistas. Porém a mais enfatizada foi a conquista da liberdade, da independência.

“Agora eu não preciso pegar orientação das pessoas para fazer as coisas, agora eu vou lá e faço” (J.F.S.F.).

“Antes quando eu ia no banco tirar dinheiro no caixa eu não conseguia, tinha que ficar pedindo pros outros tirar pra gente, agente sabendo um pouquinho de letra já melhora bastante” (O.A.S.).

Outros citaram que sabendo ler podem andar pela cidade, pegar um ônibus e ir viajar.

“Pra viajar você não precisa ficar perguntando as coisas pra ninguém, você sabe olhar quanto custa a passagem e qual ônibus vai pegar” (D.M.E.).

“Pra quem não tem estudo fica difícil viajar, como é que você vai viajar numa estrada aí sem nem saber as placas pra onde você tá indo” (G.S.S.).

Alguns disseram que os estudos auxiliam nas tarefas do dia-a-dia.

“Quando você chega no mercado você olha aquilo lá e sabe o preço das coisas, olha tudo direitinho, compara os preços” (D.M.E.).

“Minhas contas eu mesmo faço, para pagar minhas dívidas eu mesmo somo, antes eu não conseguia pegar 3, 4, 5 papel de conta e junta tudo e soma, hoje eu já sei” (A.A.P.).

“Outro dia eu precisei mandar um holerite, eu mesma já escrevi, eu mesma já mandei no envelope com endereço e tudo, sempre quando precisa assinar um papel importante, um documento eu leio primeiro depois assino” (N.P.S.).

“Antigamente eu pegava o jornal, não sabia nem o que era o jornal, via as letras e era o mesmo que não ver nada, hoje eu pego o jornal olho uma letra, ligo outra letra, vou soletrando e lendo” (O.A.S.).

“Eu não sabia nem conversar com as pessoas, tinha vergonha de conversar com as pessoas, agora quando alguém vem conversar eu tenho como dar uma resposta certa” (A.S.S.).

“Melhorou na negociação com os comerciantes, porque quando você não tem estudo você aceita mais as coisas” (A.S.).

A partir do momento em que os educandos se sentem capazes de se expressar e de interagir com a comunidade, eles deixam de ser indivíduos à margem da sociedade, tornando-se sujeitos participantes desta.

### **g) Expectativa do estudo e de vida**

Apenas 46% dos educandos entrevistados possuem a expectativa de continuar a estudar até concluir o ensino fundamental, ou seja, 8ª série.

Dos entrevistados, 30% acreditam que se concluírem a 4ª ou 5ª séries do ensino fundamental é o suficiente. Os outros 23% afirmaram que vão estudar “até quando der”. Estes educandos não apresentaram muita expectativa em relação ao estudo alegando incapacidade e/ou que a aposentadoria estava próxima.

Norbeck (1978) afirma que o adulto é suscetível ao sentimento de inferioridade social.

“A professora tem que ter paciência comigo, porque uma outra professora disse que eu tenho um problema na cabeça, que eu não consigo aprender” (M.A.A.).

Segundo Peluso (2003), o educando adulto possui uma história de vida marcada pela exclusão, é preciso considerar as características psicológicas deste para atentarmos a necessidade de conhecer as razões que dificultam seu aprendizado, esta dificuldade não está relacionada à incapacidade cognitiva. O sentido de incapacidade que traz consigo é determinado socialmente, é um rótulo considerar os mais velhos como incapazes de frequentar a escola.

“A cabeça já não ta boa para isso, e eu fazendo aí a 4ª ou 5ª série já ta bom demais, pra quem não sabia nada já ta bom demais, porque eu sei que eu não tenho uma capacidade, uma inteligência pra isso” (P.S.).

Segundo Cass (1974), os problemas pessoais do educando adulto podem interferir no processo de aprendizagem. Um dos entrevistados diz que: “Pra criança é muito mais fácil, mas o adulto tem uma coisa ou outra, parte financeira, precisa comprar alguma coisa ou ta devendo, tem que pagar prestação, aquilo bule no sentido da gente e às vezes conforme a leitura isto estorva a gente a encaixar certas coisas” (J.L.).

É evidente o comodismo dos educandos entrevistados que estão próximos de conquistarem a aposentadoria.

“Para mim falta só três anos para aposentar, eu fazendo a 4ª série ta bom, pra quem não sabia nada, fazer a 4ª série é uma riqueza” (A.S.S.).

“Eu pretendo ta vindo enquanto não me aposentar” (N.P.S.).

“Logo eu me aposento e fico sossegado, quero voltar pro interior, mais pra viver mesmo, num ar diferente, sossegado, criar galinhas, porcos” (P.S.).

Freire condena o comodismo, a aceitação da situação sem lutar para muda-la.

*“O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como um fado ou sina é um discurso negador da humanização” (FREIRE, 2000, p. 79).*

Em relação à expectativa de vida, 23% dos educandos entrevistados relataram o anseio de conseguir um trabalho e/ou um salário melhor, outros 23% apresentaram o desejo de tirar carta de habilitação, outros 15% disseram ter vontade de aperfeiçoar a leitura para estudar a Bíblia, um dos entrevistados expôs a ambição de abrir um negócio próprio. Os outros 30% não descreveram expectativas em relação à vida.

Segundo Freire (1979), quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

*“O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais” (FREIRE, 1979, p.31).*

## VII- Considerações finais

Os educandos adultos funcionários da Unicamp que participam do projeto de Educação Continuada tem entre 40 e 64 anos, têm em média 20 anos de serviço prestados a ela.

Após a análise dos dados a autora encontrou o trabalho como principal motivo da evasão ou impossibilidade de freqüentar a escola formal na idade própria. E quando adultos, os sujeitos evadiram-se devido a problemas de saúde, dificuldade de aprendizado e principalmente por causa do trabalho.

A pesquisa apontou três razões principais que estimularam os funcionários da Unicamp a retomar os estudos: a ambição de uma melhor colocação no mercado de trabalho, o desejo de aprender e a busca pela tão sonhada independência.

Dos sujeitos da pesquisa, 54% possuem uma baixa auto estima, por isso quando questionados sobre o trabalho e a escola eles se mostraram passivos e conformados.

Dos entrevistados, 46% não apresentaram expectativa de mudança por se acharem incapazes de exercer outra função além da que realizam, sobretudo se for uma função superior a que exercem.

Em relação a escola os sujeitos mostraram-se submissos, pois acreditam que só a professora tem conhecimento, que ela sabe tudo, e deve ditar as regras e devendo os alunos obedecerem e se esforçarem para alcançar seus objetivos. Eles acreditam que o sucesso ou fracasso escolar depende exclusivamente deles.

Todos os sujeitos respeitam os benefícios que a educação lhes proporcionou e acreditam que ela ainda lhes proporcionarão muitos outros.

É geral a felicidade expressada pelos sujeitos quando questionados sobre as mudanças que a educação lhes proporcionou. A alegria de conseguir assinar seu nome, ler um jornal e conversar corretamente com outras pessoas. A liberdade e o conhecimento adquiridos lhes permitiram tráfegar de ônibus, andar pela cidade, viajar, ir ao banco e fazer compras.

Dos sujeitos entrevistados 54% disseram ter pouca expectativa em relação aos estudos devido a proximidade da aposentadoria. Os demais apresentaram a expectativa de concluir o ensino fundamental.

Dentre as expectativas com relação a vida, os educandos destacaram o desejo de conseguir um trabalho e/ou salário melhor, tirar carta de habilitação e aproveitar os benefícios da aposentadoria.

Mesmo com as atuais medidas tomadas no campo da Educação de Jovens e Adultos, ela é uma área muito carente de atenção por parte do Governo. É necessário que ele assuma uma postura produzindo uma política pública voltada para a Educação de Jovens e Adultos, visando melhorias para que os indivíduos que não tiveram acesso a uma educação formal, na idade própria, possam tê-la garantida conforme a Constituição, isto é, uma educação de qualidade, principalmente considerando-se a realidade dos educandos que a buscam.

Para que a educação se torne efetiva e proporcione a mudança social que se espera, é preciso torna-la crítica, a qual não é passional, não subestima o homem simples, é indagadora, investiga e reconhece que a realidade é mutável.

Freire (2000, p. 67) dá uma dimensão significativa da educação afirmando que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

## **Bibliografia**

CASS, Angélica W. *Educación básica para adultos: manual para educadores, formadores de docentes y directores de programas de educación básica para adultos*. Buenos Aires: Troquel, 1974.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo, Cortez: Autores associados, 1984. (coleção polêmicas do nosso tempo, 12).

CARDOSO, Mona Lisa Fouyer. Em busca do tempo perdido. *Cadernos Cedes*. Campinas/SP: Papyrus, 1996 (nº 38 p. 32 a 40).

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (p. 61 a 79).

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, cap.12 (pg. 119 a 129 ).

GARCIA, Regina Leite e VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. *Cadernos Cedes*. Campinas/SP: Papyrus, 1996 (nº 38 p. 09 a 17).

HADDAD, Sérgio. *A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB*. In: Iria Brzezinski (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam*. São Paulo: Cortez, 1997 (pg. 106 a 122).

HADDAD, Sérgio. *A educação continuada e as políticas públicas no Brasil*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas*

leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção leituras no Brasil).

HEGENBERG, Leônidas. *Etapas da Investigação Científica: observação, medida, indução*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

MARANGON, Cristiane. Eles têm muito a ensinar. *Revista Nova Escola*. Ed. nº 158- dezembro/2002.

MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

NORBECK, Johan. *O educando adulto*. In: Maria José Gusmão e A. J. Gomes Marques. *Educação de Adultos*. Braga, Universidade do Moinho, 1978.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. *Diálogo e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2003. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIERRO, Maria Clara di. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*. Revista da faculdade de educação da USP. São Paulo, FEUSP, v.27. nº2, 182p. jul/dez 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre alfabetização de adultos*. São Paulo: Cortez, 1997.

ROGERS, Jennifer. *Educação de adultos*. São Paulo, Martins fontes, 1976.

ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de jovens e adultos: cenário e perspectivas*. São Paulo, IPF, 1999. Série “Cadernos de EJA” nº 5.

RUIZ, João Álvaro. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1979.

SOARES, Leôncio José Gomes. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos Jovens e Adultos*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção leituras no Brasil).

TORRES, Eliane Aparecida. *Uma abordagem sobre o Ensino Supletivo: o Centro Estadual de Educação Supletiva no Estado de São Paulo*. Campinas, SP: [s.n.], 1997. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?: Necessidades básicas da aprendizagem e conteúdos curriculares*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

ZONTA, Celso. *Fragmentos de vida: Subsídios para um programa de educação de adultos e jovens*. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC, São Paulo, 1990.

[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

[www.campinas.sp.gov.br](http://www.campinas.sp.gov.br)

[www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br)

1

1