

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RETOMANDO UMA HISTÓRIA NEGADA¹. (uso didático restrito)

Maria Emilia de Castro Rodrigues²

[...] se há história, se o homem é um ser histórico é porque [...] ele deve se apropriar da linguagem, e dizer 'eu' [...] Mas [...] por ser produzido na cultura e produtor de cultura, o homem pode conhecer, pode viver e recontar sua história, pode construir um saber coletivo. Como sujeitos de cultura, podemos repensar o passado, ressignificar a história, pensar e ressignificar o futuro, indagar o presente (KRAMER, 1998, p.5).

No Brasil, o ensino público e gratuito não tem sido estendido igualmente a todas as crianças, menos ainda aos adolescentes, jovens e adultos que a ele nunca tiveram acesso, ou dele foram excluídos. Esta exclusão pode ser entendida, inclusive, como resultado da falta de uma política de educação séria e, mais especificamente, de um sistema que se inove e atualize, cotidianamente, com vistas a melhorar as condições de vida e de existência dos alunos.

É importante afirmar que, ao contrário do que se possa pensar, a educação para jovens e adultos (EJA) é antiga. Surgiu para atender a um número significativo de pessoas que não conseguiam (e ainda não estão conseguindo) concluir o ensino fundamental na idade escolar apropriada nos cursos diurnos. São demandatários da EJA aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade estabelecida, os que foram reprovados consecutivamente, os que evadiram, os que necessitam trabalhar no diurno para se manterem e até aos seus familiares.

A educação de adultos (EDA) iniciou-se como parte da luta pela educação popular³ no Brasil, a qual emergiu ainda no período colonial, enquanto difusão do ensino primário destinado a todos os cidadãos, pois, naquela época, vivendo numa sociedade escravocrata, somente possuíam cidadania as elites econômicas, sendo que apenas a elas se destinava a educação. Só mais tarde esta educação será extensiva a toda a população. Mas os ideais de universalização do ensino elementar, sob influência dos ideais liberais de educação que preconizavam educação pública, gratuita e universal, destinados a todas as camadas da sociedade, só tiveram ressonância em nosso país no final do século XIX.

A educação popular no período colonial, assim como a EDA, não teve avanços significativos, estando centrada nas mãos dos jesuítas, os quais buscavam catequizar os índios – especialmente crianças e, de forma indireta, os adultos –, através de um processo de alfabetização e aculturação dos nativos. Contudo, após a fase inicial de colonização, com vistas à cristianização e sedimentação do domínio português, a educação indígena foi relegada a segundo plano. Por outro lado as atividades econômicas do período não exigiam a escolarização dos adultos, sejam eles portugueses e/ou descendentes e muito menos a população escrava, o que não favoreceu a instituição de um sistema escolar. Em relação à população adulta, os *Regimentos*⁴ previam o ensino e a doutrinação católica. Porém, o ensino restringia-se à catequese, rudimentos do ensino agrícola e manejo de instrumentos agrários, sendo dada pouca importância à leitura e escrita.

Com a expulsão dos jesuítas, no Brasil, em 1759, houve um retrocesso no ensino destinado às elites, ocorrendo o desmantelamento da ainda incipiente educação popular existente na colônia, ao atingir as escolas de primeiras letras. A criação das Aulas Régias, pelo Estado, em substituição ao ensino ministrado

¹ Texto adaptado da dissertação de mestrado de Maria Emilia de Castro Rodrigues (2000), *A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*, revisado em fevereiro de 2011.

² Professora da Faculdade de Educação da UFG, doutora em Educação Brasileira.

³ A concepção de educação popular refere-se aqui, a uma educação extensiva a todos e que se opõe a uma outra que hoje se tem em mente ao falar de educação popular, qual seja, aquela “ (...) destinada às ‘camadas populares’ da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino ‘para desvalidos’.” (PAIVA, 1987, p.46)

⁴ O governo português adotou, no ano de 1548, uma nova política de colonização em relação ao Brasil através dos *Regimentos*, nos quais se preconizava a conversão dos indígenas através da catequese e instrução na fé católica, a fim de aculturá-los e obter êxito na colonização portuguesa através da educação. Para atender as crianças da elite portuguesa os jesuítas instalaram *escolas de ler e escrever*, classes de gramática e colégios.

nos colégios pelos jesuítas, enquanto um sistema de aulas avulsas, custeadas pelo imposto literário⁵ colonial, se deu de forma muito lenta e em quantidade insuficiente para atender às necessidades da população escolarizável da Colônia. Isso refletia o descaso com a educação popular, sendo que no total havia 44 aulas régias para uma população que girava em torno de 1,5 milhão (CARVALHO, 1980, p. 55). As aulas régias restringiam-se às primeiras letras – latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática – e efetivamente não funcionaram eficazmente.

Os *professores régios* eram nomeados pelo Estado (que criara o cargo de Diretor Geral de Estudos, responsável pelos concursos para as diferentes cadeiras ou disciplinas e pela concessão de licenças para o magistério público ou privado), e os seus proventos, advinham da parca arrecadação do imposto⁶. Os salários dos professores, portanto, eram muito baixos e irregulares, em consequência, os melhores professores não permaneciam no posto, configurando um quadro insuficiente em quantidade e qualidade.

Enquanto em Portugal a expulsão dos jesuítas fazia parte de um projeto de reconstrução cultural, o qual possibilitou a criação de um sistema público de ensino, mais moderno e popular (XAVIER, 1994), no Brasil significou a supressão pura e simples do sistema que havia. Na colônia as *aulas régias* constituíram-se numa solução paliativa encontrada diante das Reformas Pombalinas, e configuraram-se num “relaxamento” disciplinar, na desarticulação e diminuição do número de aulas antes existentes, bem como da queda de qualidade do ensino, ministrado por leigos, resultando na limitação drástica da educação no país.

No que se refere à educação de jovens e adultos (EJA), o Regulamento de 1854 determinava que as escolas de segundo grau que tivessem dois professores deveriam criar as *escolas noturnas* para os adultos, sendo que os professores receberiam uma gratificação e fariam rodízio entre si para atuarem duas vezes por semana junto aos adultos que se lhes apresentassem. Este dado confirma que, desde os tempos da educação jesuítica, já havia propostas de abertura de salas noturnas para atender aos adultos analfabetos, nas escolas que atendiam às crianças no diurno, no entanto estas lograram se efetivar.

A preocupação com a escolarização da população adulta, apesar da determinação do surgimento de escolas nas diversas províncias, só ocorreu com a transformação das condições da economia, quando a educação elementar comum começou a constituir-se em necessidade. Face a isto é que, entre os anos 1870 e 1880, tivemos a abertura de classes na maioria das províncias, ainda que muito lentamente. Entretanto, muitas delas foram extintas devido a “falta de demanda” e a inadequação deste modelo de escola à realidade da sociedade em questão, mantendo-se apenas as da capital.

A criação de tais escolas prendia-se a valorização da educação em si mesma, fruto de ideias humanistas, sem considerar o seu aspecto instrumental e as especificidades de ensino para a faixa etária a que se destinavam. É nesse sentido que, por exemplo, em 1872, foram instaladas em Goiás as primeiras escolas noturnas, sem uma preocupação com a sua continuidade, com um ensino voltado aos adultos, sem um quadro de professores habilitados para tal e, tratando a EDA como uma dádiva, um favor de algumas pessoas que solidariamente passavam a ensinar jovens e adultos a ler e escrever, assistindo-os numa ação voluntarista de caráter paternalista. Já nesta época o ensino profissional para os desvalidos era defendido e preconizado, e inclusive algumas escolas inicialmente criadas para a difusão das primeiras letras foram reorientadas para o ensino profissionalizante.

É do Período Imperial, que vem a notícia do Decreto nº 7.031A, de 6 de setembro de 1878, que cria cursos noturnos para adultos analfabetos, do sexo masculino, nas escolas públicas de educação elementar do município da corte (FREIRE, 1989). Estes cursos, destinados para maiores de 14 anos, funcionavam todos os dias à noite ao longo do ano letivo, sendo duas horas de aula durante o verão (outubro a março), e três horas no inverno (abril a setembro). Não havia qualquer preocupação com um ensino voltado para os interesses e necessidades dos alunos da EDA, que recebiam as mesmas matérias das escolas públicas do

⁵ Este imposto incidia sobre o consumo da carne e da aguardente e só foi criado treze anos mais tarde após o decreto que o instituiu (1772).

⁶ Segundo informações bibliográficas, o sistema não funcionou a contento, pois o subsídio ou não era cobrado adequadamente, ou era desviado para Portugal (PAIVA, 1987; BITES, 1992).

diurno, os conteúdos eram trabalhados tradicionalmente e da mesma forma que para as crianças do diurno, as normas disciplinares eram explícitas, com punições rigorosas e recompensas.

Após 1880 ressurgiram as escolas noturnas para adultos, estimuladas pela reforma eleitoral. No município da corte, a reforma educativa de 1878 gerou um decreto especial, o de nº 7.034, semelhante ao anterior. Nele preconizava-se que

os cidadãos que reunindo os demais requisitos exigidos, apresentassem notas de aprovação plena obtidas nos exames finais de algum curso público de instrução primária dos adultos, teriam direito de preferência aos lugares de serventes, guardas, contínuos, correios, ajudantes de porteiros e estabelecimentos públicos e outros empregos de igual categoria (PAIVA, 1987, p.327).

Ficava evidenciado o discurso que relacionava o saber e a ascensão social, favorecendo àquele que sabe o distanciamento de quem não sabe, e ainda do trabalho intelectual para as elites e do trabalho manual para o restante da população. O Ato Adicional de 1834, por sua vez, estabeleceu que seria de responsabilidade das Províncias, delegando à esfera com menores recursos, o papel de educar a maioria menos abastada da população (PEIXOTO, 1994).

As mudanças na ordem econômica mundial tiveram seus reflexos no Brasil, sendo o domínio político-econômico-social entre metrópole e colônia abalado, pois a classe emergente no país via este controle político como um empecilho ao avanço do capital, desencadeando inicialmente os processos de Independência e posteriormente de Proclamação da República.

A Primeira República foi fortemente marcada por um surto de industrialização e os novos grupos econômicos passaram a atuar em defesa dos preceitos liberais e do industrialismo. Foi nesse contexto que os ideais de gratuidade, laicidade e liberdade do ensino ressoaram à população brasileira como um avanço. E, no processo de luta política entre os grupos dominantes se inseriu a luta em favor da educação popular e nela a EDA, sendo uma bandeira de luta do grupo industrial-urbano, mas vista com olhos receosos pelas oligarquias agrárias que temiam a anarquia social como uma ameaça à estrutura social.

A burguesia industrial e os 'novos políticos' (intelectuais ligados à classe média), passam a interessar-se pela escolarização popular. Mas, evidentemente, com objetivos de proteger seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, podendo assim, de um lado ter mão-de-obra qualificada, e de outro desestabilizar, através de eleições diretas e secretas o poder absoluto da oligarquia cafeeira (MACHADO, 1997, p.27-28).

As oligarquias agrárias assentadas no modelo agroexportador se reorganizaram, mantendo o controle político do país e continuando, apesar da crescente demanda por uma educação popular, com o precário atendimento à demanda e ainda restrito às cidades de maior porte e desenvolvimento industrial. Neste contexto, o Brasil, país em plena república, apresentava-se nas estatísticas divulgadas nos Estados Unidos como o país de maior índice de analfabetismo (85,2%) entre as nações que fizeram parte do estudo na América, provocando uma pressão externa para a reversão do quadro.

Mas, apesar dos discursos demonstrarem uma preocupação crescente com a difusão e melhoria do ensino elementar, somente após a primeira guerra mundial foram intensificadas campanhas no sentido de levar a União a assumir sua responsabilidade em relação à educação popular, a fim de auxiliar os Estados, criar e organizar uma coordenação e uma política nacional de educação. Segundo Paiva (1987),

o movimento em favor da difusão quantitativa do ensino – muito forte até meados da década dos 20 - tem um caráter geral. Ele se refere ao ensino das crianças e, marginalmente, ao dos adultos; refere-se também à ampliação das oportunidades de instrução profissional. Mas todo o movimento partia de uma base real, pois em 1915, o nosso sistema de ensino popular mostrava-se, como sempre, profundamente insatisfatório (p.90).

Paiva afirma, ainda, que nem os Estados mais ricos, como São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul, atingiam um percentual de 25% da sua população em idade escolar e, no caso específico do Estado de Goiás,

o Censo de 1920 informava que, com uma população de 511.000 habitantes, apenas 10.000 pessoas eram alfabetizadas, atingindo, portanto um índice de 98% de analfabetos.

As reformas da década de 1920, em função da mobilização iniciada com a primeira guerra mundial, tratavam da EDA em conjunto com a difusão do ensino elementar e, apenas na Reforma de 1928, do Distrito Federal (DF), foi que houve uma ênfase na EDA, renovando os cursos elementares noturnos sob o nome de *Cursos Populares Noturnos*, ministrados em dois anos, como ensino técnico elementar e cultura geral. Esta experiência iniciada com Fernando de Azevedo teve continuidade sendo reformulada e coordenada por Anísio Teixeira, permanecendo até 1935, quando foi afastado do cargo. Em 1935 a experiência do DF foi interrompida, sendo cobrada uma reorganização dos cursos, bem como o apoio político dos profissionais da educação ao Estado Novo, forçando os mesmos a saírem do *neutralismo tecnicista*. Paschoal Lemme, que passou a coordenar os cursos a partir da saída de Anísio Teixeira, foi preso por organizá-los para os operários na União Trabalhista, ligados a compromissos com a realidade social, reinterpretando-a com vistas à transformação.

A experiência do DF apontava para um trabalho de continuidade, através de cursos *básicos*, de *informação* e *especializados* e envolvia uma perspectiva de difusão cultural – atividades culturais como palestras, conferências, cinemas educativos, museus, bibliotecas, teatro e radiodifusão –, amplamente aceita pelos adultos que dela participavam assiduamente. Além disso, representava um movimento fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas. Mesmo com o afastamento dos educadores da administração no DF, os cursos para adultos foram mantidos, porém reorganizados sob a diretriz do exército, na vertente ditatorial do Estado Novo.

Pode-se dizer que a influência das ideias escolanovistas se concretizou na prática pedagógica dos educadores na experiência do Distrito Federal, lançando a possibilidade de um novo olhar sobre a educação, encarada então não apenas como campo de luta pela recomposição do poder político (através do voto), mas como campo de difusão ideológica dentro da educação.

Concebendo a educação como campo de difusão ideológica, na política do Estado Novo, o governo atuou com intenções explícitas para sedimentação do seu poder político e das estruturas sociais e econômicas vigentes. Nesse período desencadearam-se nas legislações de quase todos os Estados, por influência das orientações do governo central, referências ao ensino elementar para adultos. Algumas se referiam ao ensino primário popular, com duração de dois anos, nas escolas noturnas, outras a classes em instituições privadas ligadas a Igreja Católica e/ou sindicatos; ou ainda a cursos de caráter profissional que posteriormente se configuraram, nas organizações paraestaduais, no Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC).

Com o processo de redemocratização anunciado, ainda no Estado Novo, diversos grupos se interessaram pela EDA, reflorescendo movimentos isolados, que se organizavam como Centros de Cultura e promoviam a educação política da população de baixa renda, em reuniões públicas, debatendo sobre problemas de interesse popular, como a educação infantil e de jovens e adultos, saúde, direitos, dentre outros.

Na década de 40 ganharam destaque programas de iniciativa privada, como a Cruzada Nacional de Educação e Bandeira Paulista de Alfabetização e, em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), do Ministério da Educação e Saúde. No mesmo ano a Associação dos Professores do Ensino Noturno, em conjunto com o Departamento de Educação, ambos do DF, preparou o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. O Ministério da Educação convocou representantes de cada Estado e dos territórios do país para participarem do Congresso, objetivando inteirarem-se da situação da EDA no país e aprofundarem discussões sobre a realidade diagnosticada na época.

Os ANAIS do citado congresso apresentaram um quadro do que estava sendo realizado no Brasil, e naquele momento,

a presença das esquerdas marxistas ainda pode ser sentida diretamente na apresentação de comunicados ao Congresso de Educação de Adultos de 1947 e de forma mais difusa através

das próprias conclusões do encontro, nas quais propunha como ideal do programa a organização de Universidades Populares (PAIVA, 1987, p.176).

Além disso, foram elaboradas sugestões para a Lei Orgânica de Educação de Adultos envolvendo o ensino supletivo e outros cursos de continuação e aperfeiçoamento, havendo também a preocupação com a qualificação dos professores e com a elaboração de material didático adequado à EDA e vinculado à vida em comunidade.

As experiências relatadas no Congresso eram portadoras de diversas concepções, desde aquelas orientadas por idealistas - como o caso do Liceu Literário Português que mantinha cursos desde 1866 sob a legenda “Deus, Pátria e Liberdade” - a aquelas mais realistas, que conjugavam as ações pedagógicas com outras técnicas de trabalho comunitário e se preocupavam em manter a frequência à escola noturna, com centros de interesse e a transmissão de conhecimentos adequados à realidade sócio-econômica-cultural do aluno. Estes últimos propunham que, além da alfabetização, houvesse a continuidade e aperfeiçoamento, chegando a proporem a fundação de universidades populares, radiodifusão e cinema educativos. Entretanto, segundo Paiva (1987), as experiências educativas dos grupos comprometidos com ideias socialistas sequer chegaram a serem transcritas nos ANAIS do Congresso.

O SEA foi o responsável pela preparação e lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, a fim de atender especificamente aos jovens e adultos da população. O Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, marcou o início das atividades da CEAA.

Esta campanha criou dez mil classes de ensino supletivo por todo o território brasileiro e pretendia, inicialmente, a alfabetização em três meses e, posteriormente, a condensação do ensino primário em dois períodos de sete meses, seguida de uma etapa de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário. Os resultados da campanha foram oficialmente avaliados como bons e tentou-se ampliar os serviços existentes estendendo-os a outras regiões.

A orientação da CEAA acenava para a preparação de mão-de-obra alfabetizada nas cidades e para penetrar no campo, integrando os imigrantes, a fim de conter a migração rural-urbana. Para viabilizar tal intento, a Campanha preocupou-se com a elaboração de material didático para adultos, embasando-se no método *Laubach*, buscando uma metodologia de ensino de leitura e escrita mais adequada para a atividade docente junto à adolescentes e adultos. Segundo a Ação Educativa/MEC (s/d),

O primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo (p.21-22).

Este material e a orientação metodológica da Campanha eram uniformes para todo o país, tanto na zona rural como urbana. Contudo, em função das críticas recebidas sob influência do Seminário Interamericano, quando a Campanha avançou para o meio rural, sua programação foi revista, predominando a metodologia do desenvolvimento comunitário, a qual procurava dar um novo tratamento aos problemas rurais e na educação de sua população (com um avanço técnico-pedagógico) indo para além da alfabetização, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a modernização do meio rural.

É importante ressaltar que a iniciativa governamental da CEAA, por sua vez, se inseria no contexto das recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) aos países com alto índice de analfabetismo, para que dessem respostas efetivas a esses indicadores através de campanhas de massa. Além disso, foi a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a EJA se destacou como fator importantíssimo para o desenvolvimento da mão-de-obra necessária ao atual estágio do capitalismo mundial, que houve uma queda

significativa nos percentuais do analfabetismo - passando de 65% na década de 20, para 40% no final dos anos 50, segundo dados do IBGE.

Soares (1996), analisando as várias publicações elaboradas pelo SEA – do Ministério da Educação e Saúde - endereçadas aos SEAs dos estados e professoras do supletivo, no final da década de 40 e 50, constata frases e afirmações que desnudam as concepções as quais embasaram a organização da Campanha, reforçando e ampliando nossas análises. Quais sejam:

(...) o investimento na educação era concebido como solução para os problemas da sociedade. Outra concepção presente nesses documentos diz respeito ao papel do alfabetizador, identificado como aquele que tem uma **missão** a cumprir. O analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência. Em um dos documentos da campanha (...) afirma-se que ignorância popular e escassa produção econômica andam sempre juntas. Uma concepção que parece ter inspirado os demais princípios da campanha está expressa na frase: ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples do que ensinar crianças. Se se aceitava que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de ‘voluntariado’ (p.30).

Com os resultados insatisfatórios da CEAA e seu declínio no final da década de 50, esta foi extinta, porém dela sobreviveu a rede de ensino supletivo por seu meio implantada, sendo assumida por Estados e municípios. A extinção paulatina da Campanha levou o Ministério da Educação a convocar, em 1958, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nele as delegações presentes não pouparam críticas à CEAA, as quais, dentre outras, falavam das precárias condições de funcionamento nos Estados, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração dos professores e a falta de qualificação dos mesmos para atuarem com adultos, a inadequação da programação, do material didático, dos métodos de ensino e a precariedade dos prédios. No que se refere à remuneração dos professores, “o documento ressaltava que os *vencimentos não atraíam os professores mais indicados ou mais dedicados e sim os mais necessitados.*” (SOARES, 1996, p.31) A delegação de Pernambuco, além das críticas, apontou a necessidade de maior diálogo entre o educador e o educando, bem como a necessidade de adequação dos conteúdos e métodos à realidade sociocultural dos alunos.

Na avaliação dos participantes do Congresso, apesar de, com esta Campanha, ter se criado, pela primeira vez, uma estrutura mínima de atendimento a nível nacional, que se organizou em torno dos Serviços de Educação de Adultos, ela pouco contribuiu para uma efetiva valorização do magistério, ao manter um quadro de remuneração e qualificação irrisório e, mesmo no que se refere à consolidação da área de EDA, sua contribuição foi relativamente pequena e de poucos resultados significativos.

Porém, um fato que chamou a atenção com a CEAA foi a ampliação da faixa etária para educação daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade “prevista”. Ou seja, já no lançamento da Campanha reconhecia-se que havia a necessidade de ampliação da reivindicação de educação elementar não apenas para adultos, mas também incluía adolescentes e jovens. A partir deste período, as fontes bibliográficas passaram a utilizar a terminologia Educação de Jovens e Adultos, para aqueles que estão fora do processo de escolarização com quinze anos ou mais.

Os dados indicam que *as políticas educacionais* de modo geral e, mais especificamente as referentes à educação de jovens e adultos, mantiveram uma relação direta com certos interesses econômicos e políticos a que o país veio sendo submetido, desde a colônia até a república dependente das grandes potências internacionais. O enfoque dos programas de EDA apenas na alfabetização em sentido restrito, sem uma preocupação em estabelecer uma política de EDA, tem refletido ao longo da história, uma perspectiva

basicamente de natureza eleitoreira⁷ e/ou apenas de dar respostas às cobranças internacionais de extinção do índice de analfabetismo do país, o que se mantém inalterado até os dias atuais.

No âmbito geral, ao longo do processo histórico brasileiro, as propostas oficiais para jovens e adultos voltaram-se para um enfoque de campanhas, sempre marcadas pelo caráter de descontinuidade e de domesticação, desvinculadas de uma política educacional que viesse atender aos anseios dos alunos da classe popular no sentido de propiciar uma educação contínua, de qualidade, historicamente situada, crítica e transformadora. Esses programas de alfabetização de jovens e adultos implantados pelo governo mantiveram uma preocupação específica com a codificação e decodificação das letras, com o contar de forma tradicional e restrita, assentada em uma perspectiva mecanicista, fragmentada, descontextualizada da realidade social, histórico e econômica. Não raras vezes aqueles processos eram vistos apenas como o desenhar o nome e/ou ter acesso a rudimentos da escrita e numerização.

Esta “preocupação” com a escolarização manteve profundas relações com a forma como veio sendo constituída a história educacional brasileira e mais especificamente a proposta educacional da burguesia, cujo projeto pedagógico destinado aos trabalhadores, é as escolas de ensino básico entendidas na sua forma restrita, bem como o ensino profissionalizante, que tenha a principal função de garantir certa segurança na produção e circulação das mercadorias. Em síntese, o estatuto da pedagogia burguesa para as classes populares sempre foi a escola tradicional, configurada com um mínimo de conteúdo, transmitido de forma doutrinária, moralista, sem contar com a mínima participação do aluno trabalhador no processo científico-histórico (NOSELLA, 1986); no qual os educadores realizarão seu trabalho com um mínimo orçamentário destinado pelo Estado à Educação.

Não se diferenciando dos encaminhamentos ao nível nacional e dentro deste quadro, encontra-se também, o ensino noturno de Goiânia, que remonta aos anos 50, quando da instalação das escolas da *Campanha Nacional de Educandários Gratuitos* (CENEG)⁸. Esta postura assenta-se numa concepção de educação que toma a sociedade como boa, organizada, justa, pronta e acabada, cabendo à educação adaptar os indivíduos a ela e, aquele que não se adapta é marginalizado, isto é, não pode intervir ou transformar o rumo das relações sociais e estruturação de sua realidade. O analfabetismo, nesse momento continuava sendo concebido como causa e não efeito da situação sócio-econômico-cultural do país. E, esta concepção legitima a visão do adulto analfabeto como uma tábula rasa, um incapaz, sendo-lhe doado o saber por quem o possui, o professor, o qual ia depositando os saberes na consciência desse aluno. Absolutizava-se, com isto, a ignorância do analfabeto, ele seria alguém que nada sabe, devendo receber o saber de quem o detém. Tomando o aluno da EJA como um ignorante, um adulto-criança, caberia ao professor favorecer sua adaptação e reintegração à sociedade, pela via da educação escolar.

Assim, constatamos que os adultos não escolarizados no nosso país trazem consigo um estigma, uma discriminação construída historicamente como “pessoas intelectualmente incapazes” para a aprendizagem da leitura e escrita, mas que, enquanto força de trabalho, atuam significativamente no processo de construção da sociedade brasileira. Esta forma ideológica de ver o adulto analfabeto foi estendida ao grande número de adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Noturno.

Observa-se que a EJA no Brasil, desde o período do Estado Novo e meados da década de 50 volta-se principalmente para a formação técnico profissional e os programas de educação de massa (campanhas) destinados a adultos são acompanhados de orientações técnico-pedagógicas, sendo os técnicos influenciados pelas recomendações internacionais em favor do planejamento educacional, ou seja, inicia-se a tecnificação do campo educativo.

No final dos anos 50 e início dos 60 viveu-se um clima de efervescência político-ideológica intensa da sociedade civil em torno de reformas de base. Houve movimentos em prol do voto do analfabeto,

⁷ Com a alfabetização de jovens e adultos, haveria uma ampliação do contingente de eleitores, já que a lei em vigor excluía os analfabetos do processo eleitoral.

⁸ Para maiores esclarecimentos ver Bites, 1992 e Machado, 1997.

principalmente de cristãos e marxistas, que se empenharam na ênfase à importância da cultura popular e sua difusão, da educação e da conscientização da população adulta analfabeta, dentre outros.

Em função da insatisfação de vários setores com as campanhas governistas, que imprimiam uma visão utilitarista e caritativa à EJA, diferentes iniciativas surgiram e se encontraram no “II Congresso Nacional de EDA”, em 1958, o qual refletiu as contradições, divergências e ambiguidades existentes entre os vários movimentos populares que atuavam com a EJA e os organismos governamentais. O Congresso foi um marco rumo à transformação das ideias educacionais brasileiras, e trouxe um novo conceito antropológico de cultura – que ao ser difundido gerou uma nova imagem do analfabeto, como um homem capaz e produtivo, responsável por grande parte da riqueza da nação – além de reintroduzir as reflexões sobre o social, propiciando vínculos entre educação e consciência política. A sociedade foi conclamada a participar do processo de alfabetização dos adultos.

Nesse sentido, inaugurou-se uma nova fase da EJA no Brasil, ocorrendo um grande estímulo ao desenvolvimento de experiências locais em busca de soluções ao analfabetismo no país e os setores ligados a Igreja Católica, aos partidos de esquerda, aos movimentos estudantis secundaristas e universitários organizaram diversas iniciativas, das quais vale citar:

- MCP - Movimento de Cultura Popular (1960) – Criado por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos;
- CPC - Centro Popular de Cultura (1961) – Ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE);
- MEB - Movimento de Educação de Base (1961) – Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB);
- Sistema Paulo Freire (1962) – Ligado ao MCP de Pernambuco;
- Fundação da Campanha de Educação Popular – Ceplar – Paraíba, uma entidade jurídica privada, ligada ao Conselho Estadual de Desenvolvimento e contando com a presença de representantes da Arquidiocese de João Pessoa.

Os MCPs, com base no pensamento pedagógico de Paulo Freire e sua proposta de alfabetização de adultos, inspiraram os outros movimentos do início da década de 60, em função do intercâmbio de informações e experiências entre eles, o que lhes possibilitou, apesar de algumas divergências, um trabalho dentro de uma base comum nos princípios e orientações metodológicas: a forma positiva de ver o analfabeto, o aspecto da conscientização e organização política das massas e o processo gestor.

O país passava por um período de conflitos e por um processo de conscientização da dependência, exploração e injustiças sociais, políticas e econômicas e, todo esse contexto contribuiu para alterar as iniciativas públicas junto a EJA. Uma nova geração de educadores-intelectuais se constituiu e estes pressionaram o governo federal (MEC) no sentido de receberem apoio oficial e estabelecer uma coordenação nacional às experiências de EJA. Foi em função disto que em 1963, o Ministério da Educação extinguiu as Campanhas⁹, considerando-se que as críticas convergiram para a necessidade de uma nova concepção e postura frente à questão do analfabetismo no país sob a luz de novos paradigmas, os quais buscavam uma perspectiva mais política de conquista de direitos negados a grande parte da população brasileira¹⁰; e convocou o Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, tendo como patrocinadores a Secretaria da Educação e Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Instituto de Cultura Popular de Goiás, a Divisão da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Neste encontro os representantes dos diversos movimentos organizados apontaram para a necessidade de uma coordenação nacional, tanto no que se refere a dar unidade às ações dos movimentos de cultura popular quanto para viabilizar o auxílio de verbas oficiais. Para tal, optaram por fazerem um levantamento minucioso dos movimentos existentes no país, a fim de que fossem representados na Comissão

⁹ Além da CEAA, o governo promovera a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), dentre outras.

¹⁰ Em 1960 havia um percentual de 36,9% de analfabetos, segundo dados do IBGE, e ainda um grande contingente de semialfabetizados.

de Coordenação Nacional. Em janeiro de 1964 ocorreu o Seminário Nacional com representantes dos principais movimentos de cada Estado (MEB, CPCs e MCPs), criando-se a Comissão Nacional de Cultura Popular. A criação da Comissão coincidiu com o lançamento do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que recentralizava as ações de educação de adultos no MEC, e previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta metodológica de Paulo Freire¹¹ e preocupava-se com a promoção da cultura popular. A preparação do PNA contou com a participação de estudantes, sindicatos, educadores de diversos grupos, mas teve vida curta, sendo interrompido alguns meses depois pelo golpe militar.

O analfabetismo, antes visto como causa da pobreza e marginalização passou a ser interpretado como efeito da situação de miséria gerada pela estrutura social em que poucos têm muito e muitos tem pouco ou quase nada. A compreensão do problema do direito dos trabalhadores à educação, em especial dos adolescentes, jovens e adultos, e dos conceitos aí envolvidos, depende da opção política dos que desenvolvem o processo educativo.

Nesse sentido pensou-se em um processo educativo que considerasse e interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, que propiciasse o exame crítico da realidade vivida pelos educandos, buscando identificar as causas e conseqüências de seus problemas, para conscientizando-se deles, ter possibilidade de superá-los, individual e coletivamente. Este movimento de Educação Popular, da década de 60, pode ser considerado um marco na EJA no Brasil, pois a perspectiva histórica da Educação Popular até este período ligava o termo alfabetização à defesa do ensino elementar de ler e escrever, num sentido restrito e, a partir de então, passou a enfatizar uma educação elementar vinculando-a a conscientização política.

Foi neste contexto que se apresentou o trabalho de Paulo Freire, como alternativa a superação do conceito de alfabetização enquanto decodificação, articulando-o como ato político de leitura do mundo, da *palavramundo*, no qual o educador e o educando são vistos como sujeitos ativos da história, da cultura e do processo ensino-aprendizagem, rumo a sua humanização. Nesta perspectiva, Paulo Freire teceu críticas à educação tradicional que tinha o analfabeto como ignorante, uma gaveta vazia na qual o educador depositava conhecimentos. Propôs, então, uma alfabetização de jovens e adultos em que homens e mulheres deveriam ser considerados como possuidores e produtores ativos da cultura, numa proposta dialógica de educação, compreendendo a produção de conhecimentos como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos vivos, dinâmicos, inseridos no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Freire propunha uma ação educativa que não negasse a cultura das classes populares, mas que a valorizando e aprendendo novos conhecimentos, através do diálogo¹², favorecesse a passagem da consciência ingênua ou intransitiva, que os homens possuem, para a consciência crítica, a qual é necessária ao engajamento ativo para a transformação da sociedade.

As ideias e práticas gestadas nos anos 60, que apontavam para a construção de uma proposta alternativa de sociedade, Estado e de Educação, foram violentamente reprimidas pela Ditadura Militar pós-64. Dos grandes movimentos existentes nesse período o único que conseguiu sobreviver foi o MEB, após passar por uma revisão dos seus pressupostos teóricos e metodológicos. Segundo Vanilda Paiva (1987), até 68, apareceram e se multiplicaram alguns pequenos movimentos de desenvolvimento comunitário e programas de extensão universitária (contando com a participação de estudantes), voltando-se para a EJA. Contudo, após o golpe militar as poucas ações que sobreviveram, tiveram de excluir de seu ideário de educação de adultos os princípios de conscientização e participação.

O governo só retomou o tema de EJA em 1966, com a Cruzada ABC e o apoio financeiro e político da União e da Aliança para o Progresso, como meio político ideológico de sedimentação do poder político e suas estruturas. A *Cruzada ABC* tinha uma concepção humanitarista e filantrópica, sob orientação norte-americana (USAID), sendo desenvolvida principalmente no nordeste e no Estado da Guanabara, com vistas a neutralizar as ideias dos movimentos anteriores.

¹¹ Este sistema desenvolvido nos MCPs de Pernambuco e divulgado por todo o Brasil havia sido implantado, por determinação do Ministro da Educação Paulo de Tarso, como projeto piloto em Brasília.

¹² “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987a, p.78). O diálogo para Paulo Freire envolve ação e reflexão, a práxis, sob pena de tornar-se ativismo ou discursos vazios.

A Cruzada ABC opunha-se à concepção de homem explorado, tratando-o como “parasita econômico”, um incapaz de produzir e ser útil ao país; à ideia de conscientização e transformação ela se opunha enfatizando a integração do povo no sistema socioeconômico vigente; à visão do homem do povo produtor de cultura, opunha com a concepção de homem carente de cultura. Além disso, enfatizava a religião como caminho para a paz social. E estas ideias estavam bem explicitadas no material didático nacional a ser utilizado pelos alunos, a fim de levá-los a defender os princípios e direitos constitucionais, com vistas à paz social e preservação das estruturas vigentes. Com um enfoque tecnicista e desvinculado da realidade econômico-social, além de conflitos internos entre os técnicos norte americanos e nacionais, a Cruzada foi extinta em 1968.

No ano anterior à extinção da Cruzada, em 15 de novembro de 1967, pela Lei nº 5.370/67, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cujas atividades foram efetivamente iniciadas a partir de setembro de 1970. O Mobral contava com um volume vultoso de recursos. Inicialmente centralizou suas ações como órgão de concepção e execução, restringindo-se nesta fase à alfabetização de jovens e adultos (preferencialmente entre 15 e 30 anos), vinculada às prioridades econômicas e sociais de formação de mão de obra. Entretanto, em momento posterior, como tem ocorrido com todos os programas de massa, a experiência aponta para a necessidade de extensão do processo educativo às séries subsequentes, é em função disto que o programa passa a atuar com caráter de alfabetização funcional e educação continuada aos adultos analfabetos, envolvendo o ensino primário condensado.

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral traziam um discurso de que reproduziam os procedimentos adotados nas experiências dos anos 60, mas esvaziou-os de sentido crítico e problematizador. Como mostra Paiva (1987)

[...] o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire [...] e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização “dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura socioeconômica do Brasil” (p.295).

Propondo a alfabetização a partir de palavras-chave, segundo os técnicos, “retiradas da vida do povo”, as quais eram utilizadas de um extremo a outro do país, perdia-se de vista a realidade de cada grupo, voltando-se para temas como o lar, a comunidade, a pátria, hábitos e atitudes, dentre outros. Além disso, as mensagens a elas associadas apelavam aos adultos analfabetos para o esforço individual para vencer na vida; para sua integração na sociedade, adaptando-se aos padrões modernos da sociedade capitalista consumista, fortalecendo o modelo industrial-urbano de produção. A ideia de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso frente aos seus objetivos, favorecia a diminuição dos riscos de haver contestação das estruturas sócio-político e econômicas por aqueles que não se realizassem na sociedade, bloqueando a mobilização social e a manifestação das massas. Assim, formava-se um educando acrítico em relação às estruturas sociais, estimulando para conquistas individuais, gerando a apatia dos movimentos sociais, o que era reforçado pelas propagandas, a coerção e o controle inclusive nos locais de trabalho e órgãos de classe. Naquele momento então, o tecnicismo sob a égide do governo imperou e o planejamento educacional atingiu seu auge, cabendo aos educadores, de modo geral e mais especificamente aos da EJA, aplicarem o que fora pensado por especialistas e tecnocratas nos gabinetes, limitando a capacidade dos educadores de serem sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O educador que atuava no Mobral era recrutado na comunidade através de propagandas nos municípios – os quais sediavam as equipes técnicas que o coordenavam –, e recebia uma gratificação irrisória para tal atuação, a qual era pautada, na primeira fase do programa, no número de diplomas expedidos, e isto não raras vezes gerava a manipulação dos dados. É importante ressaltar que 90% do orçamento do Mobral era destinado aos salários, encargos, vantagens e ajuda aos funcionários da burocracia do movimento.

Os resultados obtidos, perfazendo um total de 7,8% em dez anos de atuação (1970 a 1980), foram muito modestos comparados ao montante de recursos que lançara mão. E, muitas vezes, a aprendizagem era tão precária que os alunos a ele retornava, por não saberem ler e escrever. Estes quando muito assinavam o nome. E, enquanto para nós o Mobral não passou do movimento que mais alocou recursos para não

alfabetizar os milhões de analfabetos do nosso país, para organismos internacionais como a Unesco, ele foi considerado um dos maiores e eficiente movimento de alfabetização de massa do mundo, o que lhe rendeu o *Prêmio Iraque*, em 1982.

Durante seus quinze anos de existência, o Mobral expandiu-se por todo o Brasil, diversificando sua atuação através de outros programas¹³. Após iniciar com o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), ele derivou o Programa de Educação Integrada (PEI) – que correspondia ao antigo primário de forma condensada e possibilitava a continuidade de estudos aos alunos alfabetizados, seja pelo Mobral ou analfabetos funcionais que dominavam precariamente a leitura e escrita –, Mobral Cultural, Programa de Profissionalização, Programa de Educação Comunitária para a saúde, Programa de Diversificação Comunitária, Programa de Autodidatismo.

Data da década de 70 a intensificação do ensino supletivo para jovens e adultos, inclusive com dedicação de um capítulo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971. No artigo 24 da Lei 5.692/71 estabelecia-se o ensino supletivo para “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham concluído na idade própria”, sob a forma de cursos e exames semestralmente aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Esta lei foi regulamentada pelo extinto Conselho Federal de Educação, através do parecer 699/71, que dentre outros pontos, estabelecia a doutrina de ensino supletivo, assentada no trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitando espaços ociosos) e efetividade (metodologias adotadas sob influência do tecnicismo). Em 1974 o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES).

A Prática Pedagógica dos professores dos CES estava assentada nos módulos instrucionais, com o atendimento individualizado pelo uso da autoinstrução, sendo a frequência não obrigatória. Cabia ao professor facilitar a aprendizagem, orientando a clientela nas consultas marcadas. Ao término dos módulos o aluno era avaliado pela instituição que o atendia e com exames especiais elaborados pelos sistemas educacionais. Esta forma de conceber o ensino favoreceu ao isolamento dos alunos, contribuindo para acentuar o individualismo. No projeto não havia como os educandos relacionarem-se coletivamente – como um espaço socializador de trocas, de aprendizagens com outros homens, além do professor - e voltava-se apenas para “aprendizagem” de instruções programadas, com vistas a dar conta das provas, como forma de obter um certificado. É importante ressaltar que o próprio Conselheiro Valnir Chagas, do CFE, no Parecer 699, recomendava que progressivamente os exames fossem sendo substituídos pelo atendimento através de cursos.

Em Goiás, até o início da década de 80, as avaliações eram elaboradas no Centro de Supletivo de Goiás e encaminhadas às escolas, que atuavam com salas do supletivo de 1ª a 8ª séries do primeiro grau, para serem aplicadas. Além de terem de seguir os módulos propostos, os professores sequer podiam avaliar ou participar da elaboração das avaliações, como forma inclusive de se manter o controle sobre o que era ensinado. O que, em meados da década de 80, após movimento organizado pelos educadores de Goiânia, foi revisto, passando estes a encaminharem sugestões de avaliação ao CES-GO que organizava as provas, a partir das questões encaminhadas, e as devolvia à unidade escolar para serem aplicadas. Posteriormente, a própria escola passou a elaborar suas avaliações, sendo as mesmas encaminhadas ao CES-GO para serem vistas e, só após seu aval, serem aplicadas. Inicia-se aqui um processo de reconquista da parte dos educadores do seu papel de sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Este movimento dos educadores goianos fazia parte de um movimento maior, o processo de reabertura política, vivido no Brasil no final dos anos 70 e início dos anos 80, quando, num momento de crise na hegemonia dos setores que compunham o poder, a sociedade civil começou a se reorganizar, reivindicando maior participação na vida política e melhores condições de vida. À insatisfação generalizada presente na sociedade civil, se juntou setores dissidentes do golpe de 64, na luta pelo fim dos governos militares. Mesmo com interesses divergentes, o processo de transição se instaurou, com a mobilização do

¹³ Informações e aprofundamentos sobre estes programas poderão ser obtidos em Corrêa (1979).

povo, denominada *Diretas Já*, que culminou com a eleição, indireta, de Tancredo Neves para presidente da República.

O processo de abertura democrática sofreu vários impactos, desde a morte súbita do presidente eleito indiretamente, antes de assumir o governo, deixando o cargo para o vice-presidente José Sarney, até as inúmeras iniciativas antidemocráticas deste presidente: que continuou fazendo uso dos decretos-lei como forma de governar, reprimindo as manifestações populares, ditando as medidas do plano cruzado que, além de não conterem a inflação, provocaram cada vez mais recessão e, ainda na elaboração da Nova Constituição Federal, apoiando aos setores de direita, favorecendo a não representação dos anseios das camadas populares e setores progressistas da sociedade brasileira.

Paralelamente ao trabalho do Mobral, grupos não governamentais, dedicados à educação popular, continuaram a desenvolver pequenas e isoladas experiências de alfabetização em uma linha mais progressista, a partir das propostas de Paulo Freire. Eram experiências vinculadas a movimentos populares opostos à ditadura, com as comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Estas experiências, com a emergência dos movimentos sociais e início da abertura política na década de 80 foram ampliando, abriram canais de troca de experiências, reflexão e circulação.

No período da Nova República, mesmo depois das inúmeras críticas ao Mobral, com seus discursos e promessas não cumpridas, no governo do Presidente José Sarney teve, com o decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985, a mudança de nome do Movimento para Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação Educar. A quem coube normatizar e transferir recursos necessários para que Estados, Municípios e outras entidades públicas ou privadas, executassem programas de alfabetização e educação básica, mas cuja função ainda era erradicar a “chaga do analfabetismo no Brasil”. Com a extinção do MOBREAL, assistimos por meio da Fundação Educar o apoio a entidades que realizavam trabalhos de educação popular e alfabetização em todo o país, através de auxílio técnico e financeiro. E um dos projetos apoiados pela Fundação, com reorientação da metodologia aplicada junto a jovens e adultos e que resgatava a proposta freireana, foi o Projeto da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, o qual lhe concedeu um prêmio da UNESCO.

Em Goiás, o Estado e alguns municípios assumiram o trabalho de alfabetização e educação básica de jovens e adultos através do apoio da Fundação Educar, sendo os educadores pertencentes ao quadro da rede, recebendo o mesmo valor salarial dos demais professores, resultando num avanço do que anteriormente existia com o Mobral. Contudo, as orientações técnicas e metodológicas, quando eram passadas, restringiam-se ao quadro técnico da escola (orientadores e supervisores), pouco contribuindo com a formação dos professores que atuavam nos projetos.

Outro dado interessante é que, apesar das orientações dos módulos serem semestrais, muitos alunos não conseguiam avançar para o módulo seguinte, nesse espaço de tempo, sendo os mesmos rematriculados no mesmo módulo, dando um caráter de seriação. Nesse período, vale ressaltar, não havia da parte da Secretaria Estadual e/ou Municipal uma preocupação com a formação continuada dos professores que atuavam na EJA.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, que previa no artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, a responsabilidade de erradicar o analfabetismo em 10 anos, sob a responsabilidade do governo federal e de toda a sociedade. Como parte deste esforço, a Fundação Educar, principal responsável por desenvolver esta tarefa, e o MEC, convocou intelectuais que atuavam com EJA no país, dentre eles Paulo Freire, para comporem a Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização (CNAIA), a qual discutiria a preparação do Ano Internacional de Alfabetização, que havia sido definido pela UNESCO para ser em 1990. Contudo, no governo do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, a Fundação Educar foi extinta e com ela a Comissão. E, como mostra Machado (1997),

[...] isto retoma uma vez mais o processo descontínuo das políticas em EJA, que nestes últimos anos [...], vêm atendendo com rigor as orientações dos órgãos financistas internacionais: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada [leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais] as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da

parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento das exigências do mercado (p.44).

O Ano Internacional da Alfabetização (1990), em nível nacional, foi marcado por diversos debates, encontros, congressos e seminários preparatórios, promovidos por entidades não governamentais, objetivando discutir e elencar propostas para a erradicação do analfabetismo. Na esfera dos organismos vinculados à ONU, foram promovidas diversas consultas regionais¹⁴ preparatórias à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 05 a 09 de março de 1990, em Jomtien na Tailândia, como um dos eventos marcantes do Ano Internacional de Alfabetização.

As reflexões resultantes da Conferência realizada apontavam a educação como a promotora do desenvolvimento humano e da satisfação das necessidades. Dentro destas necessidades inseriam-se a educação do trabalhador e da mulher. E, em consonância com este quadro, formulou-se um discurso pedagógico instrucional de cobranças de resultados, no qual ao mesmo tempo em que se buscou superar a sobreposição da educação voltada para crianças sobre a EJA; propôs-se a ampliação dos métodos e dos conteúdos educacionais; dos recursos humanos, tecnológicos e financeiros, com a ampla participação do Estado, mas também incluindo setores privados e Organizações Não-Governamentais (ONGs), numa tônica de libertar a EJA do seu discurso politizado e politizante.

Participaram da Conferência 155 países, os quais firmaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência contou com uma presença maciça dos países filiados e representou o primeiro esforço conjunto de organismos internacionais como: ONU, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial (BID, BIRD) e PNUD. O Brasil compareceu com uma dupla delegação, fruto da luta de forças que se estabeleceu, sendo que apesar de toda a mobilização nacional preparatória que envolveu pessoas, instituições e organizações interessadas em EJA, a delegação enviada pelo MEC era composta, em sua maioria, de técnicos e políticos, tendo uma participação inexpressiva.

Mas, em função de ser um dos países do planeta, com índice muito elevado de analfabetos, foi indicado para compor o grupo de países que seriam priorizados pela ajuda internacional. Este grupo ficou conhecido como a *Cúpula dos Nove* e dele faziam parte Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Para receberem a ajuda acima referida estes países necessitavam apresentar à comunidade internacional um plano decenal de ação que fosse consoante com as orientações da Declaração Mundial.

Esta Conferência foi considerada um avanço em relação à EJA no Brasil, pois possibilitou a arregimentação das forças de resistência dos grupos que possuem uma postura dialética e, na luta de forças, a partir da própria contradição do discurso e atuação do MEC, diante da agenda firmada na Conferência, este grupo passou a pressionar o governo para que as necessidades dos jovens e adultos, especialmente dos trabalhadores, fossem contempladas na elaboração do Plano Decenal Nacional, e na elaboração de Políticas Públicas voltadas para a EJA. No entanto, como esta Conferência foi promovida por organismos intimamente vinculados ao neoliberalismo, o direcionamento para uma perspectiva de EJA anti-politizada e politizante, não poderia ficar de fora. Perspectiva da qual este grupo de resistência não coaduna.

O Governo Collor lançou, também no ano de 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) cuja meta era reduzir em 70% o índice de analfabetos, em um período de 5 anos. Tomando-se por base que em 90 a taxa de analfabetos acima de 15 anos era de 18%, segundo o IBGE/PNAD, com um total de 17.762.629 pessoas, sua pretensão seria de alfabetizar 12.433.840 pessoas. Mas o que se viu a partir de então, desde a criação da Comissão do PNAC, responsável por promover e mobilizar ações de alfabetização aos níveis municipal, estadual e federal, foi o repasse de recursos para instituições, com fins politizantes, sem o controle por parte da comissão, a qual sequer era consultada. O

¹⁴Dentre elas, a Reunión Latinoamericana de Consulta para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada em Quito, Equador, em 1989.

próprio ministro da Educação, José Goldenberg, demonstrava pouca vontade política em dar continuidade ao PNAC, fazendo declarações sobre a EJA tais como:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo¹⁵ (Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 12/10/1991, **apud** Haddad & Pierro, 1994, p. 7).

Os convênios assinados pelo governo federal, apenas por critérios políticos clientelistas, como dissemos anteriormente, não passavam pelo controle da Comissão no que se refere ao destino e volume de recursos, bem como a que projetos se destinavam. Frente a esse descaso e desrespeito do governo federal à Comissão por ele criada, a qual envolvia diversas organizações e pessoas respeitadas¹⁶ em programas de alfabetização, houve ameaças de renúncia e protestos de movimentos populares e sindicais. As ações deste governo, portanto, geraram a criação de diversos programas apenas com fins políticos, sem que houvesse a preocupação em beneficiar realmente as pessoas analfabetas.

Com o impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo e a assunção do vice-presidente, Itamar Franco, na tentativa de moralizar o governo, procurou agilizar a elaboração do Plano Decenal a ser apresentado à *Cúpula dos Nove* em dezembro de 1993, abrindo a possibilidade de, na EJA, buscar fortalecer a discussão acerca de um programa sistemático de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, articulado pela Comissão Nacional, a qual fora recomposta e, através de debates e ações, elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. Do esforço empreendido, após vários encontros¹⁷, reuniões e versões do Plano Decenal originou-se, em 1994, o documento *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos*.

Na introdução ao documento, o Ministro da Educação e do Desporto, Murilo Avelar Hingel, o colocou como:

[...] o documento [...] que o Ministério da Educação e do Desporto tem a grata satisfação de editar e divulgar, [...] deverá ser entendido como a manifestação da vontade política do Governo de cumprir o que determina o Artigo 208, caput inciso I, parágrafo 1º e 2º, isto é, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

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

§ 1º- O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo;

§ 2º- O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente (HINGEL, 1994a, p.07).

Contudo, mesmo com o documento das Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos tendo sido elaborado por uma Comissão que incluía representantes do MEC, do Consed e da Undime, sob a coordenação da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, este, em coerência com as orientações dos órgãos internacionais, continua declarando que no Plano Decenal de Educação para Todos a prioridade é a criança. Demonstra-se, mais uma vez, a contradição presente nos discursos e ações governamentais no que se refere à EJA. Além disso, o governo transferiu as responsabilidades sobre a EJA

¹⁵ Comungava desta mesma perspectiva Darcy Ribeiro ao afirmar que a solução ao analfabetismo seria dada com o tempo, ou seja, ao se universalizar o ensino elementar, em alguns anos, os analfabetos desapareceriam. E é este pensamento que norteou Darcy Ribeiro na elaboração do substitutivo, apresentado pelo governo, que foi aprovado como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

¹⁶ Anna Bernardes da Silveira Rocha, Celso Beisegel, Eglê Franchi, Luiza de Teodoro Vieira, Maria Odozinda Costa, Walter Garcia, Sérgio Antônio da Silva Leite, Sônia Kramer, Thereza Penna Firme, Maria Valdez de Souza Barbosa, Lúcia Rolla Senna, Adolfo Homma, Maria Regina Cabral, Abiacy Fradique, Eurides Brito, Julia Cury e Creuza Maria Gomes Aragão, membros da Comissão Nacional do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.” (D.O. de 12/09/90, Seção II).

¹⁷ Dentre eles o “Encontro Latinoamericano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores”, realizado em Olinda/PE em 1993.

para a esfera privada, empresas e Organizações Não-Governamentais (ONGs), utilizando-se do discurso de parcerias, vinculando-a às exigências do mercado capitalista de qualificação e requalificação de mão de obra, enfim, desobrigando-se em relação à EJA.

Nesse sentido é que se tem a cada dia as empresas, através do sistema S (Sesi, Senai, Senac), intervindo diretamente na formação de seus funcionários e estendendo os cursos a eles destinados, à população de modo geral. Cursos com caráter profissionalizantes, com orientações explícitas para formação de um “cidadão consumista” aos moldes do modelo capitalista em vigor. Um sistema montado para atender aos interesses dos dominantes, certamente não olhará para os trabalhadores atendendo a seus interesses, e sim encaminhará todo o trabalho na perspectiva de manutenção do sistema político-econômico-social que aí está, o qual não considera a realidade da população, apenas a ganância pelo poder e por querer mais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, sucessor do Presidente Itamar Franco, manteve a mesma linha no que condiz à política educacional, de desmantelamento e descontinuidade de projetos que não servem aos interesses do próprio governo. De fato, as medidas propostas pelo Presidente dão mostras de retrocessos imensos, como o que podemos constatar com a luta de pessoas e instituições ligadas a EJA pela inscrição na Constituição Brasileira, de 1988, da obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito “*inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*” (Art. 208,I), no entanto, a Emenda Constitucional nº 14, promulgada em 12/09/96, suprimiu essa obrigatoriedade, mantendo apenas sua oferta gratuita (Art. 2º, I). Essa alteração dispensou o Estado de aplicar, na EJA, verbas reservadas ao Ensino Fundamental.

Além disso, toda a mobilização realizada no Brasil para elaboração da LDB, com encontros estaduais, regionais e nacionais, num processo de levantamento da realidade do atendimento em EJA e das propostas de avanço para a mesma¹⁸, foi desconsiderada com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996.

No que se refere à Lei nº 9394/96, que define as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, apesar de abordar a necessidade de escolaridade para jovens e adultos em diferentes artigos¹⁹, reduziu a EJA basicamente a cursos e exames supletivos, inclusive com a diminuição da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino, e, além disso, não mencionou de onde virão os recursos para sua viabilização. A esse respeito vale ressaltar que o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a possibilidade de inclusão do quantitativo de alunos do supletivo, para destinação dos recursos relacionados ao Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Esta atitude de descaso e a não destinação de verbas para a EJA impede que a sociedade possa fazer valer seu direito público subjetivo, mesmo quando a educação for desenvolvida sob a forma de ensino supletivo. E, de acordo com Haddad (1997), as definições presentes na nova LDB representaram a rejeição de:

[...] 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. Mais do que isto, o projeto [Octávio Elísio] define que o Estado deveria criar condições para que esse trabalhador pudesse frequentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as dezoito horas, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direitos idênticos aos do restante da população (p.112-3).

¹⁸ Esta mobilização nacional buscava a elaboração de um documento síntese do Brasil, que somado às realidades dos demais países latino americanos, deveria ser encaminhado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a se realizar na Alemanha em julho de 1997.

¹⁹ Ver LDB 9394/96 Art. 4º. incisos I, VI e VII ; Art. 5º Parágrafo 1º inciso I e Parágrafo 5º.; Art. .10 inciso II; Art. 32 Parágrafo 4º. ; Art. 34. Parágrafo 1º; Art. 37, Seção V e Art. 39.

Ao diferenciar na LDB a *educação de jovens e adultos* para aqueles que não tiveram acesso aos estudos na idade própria (Art. 37, Seção V); e *educação profissional*, aquela que, integrada à educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 37); e não destinar verbas para efetivação da primeira e, por sua vez, deixar sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho²⁰, a formação profissional de jovens e adultos, assistimos o deslocamento de responsabilidades, no que se refere à EJA, do Ministério da Educação e Desporto para o Ministério do Trabalho. Vale ressaltar que este último ministério recebe o maior percentual de verbas dentre todos os demais, via recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). E, mais uma vez, temos a EJA, agora não apenas direcionada pelos interesses do modelo capitalista, mas desenvolvida pelos próprios sistemas de federações e confederações empresariais com total apoio financeiro do governo federal.

No entanto, Fávero et alii (1999, p.4) afirma que:

Aquela distinção conceitual, todavia, não se sustenta nem teórica nem praticamente. De um lado, tanto o Ensino Supletivo quanto o Ensino Regular Noturno, na medida em que seus alunos são jovens e adultos que trabalham, não é possível a ‘oferta de um ensino adequado às condições do educando’, prevista na Constituição de 1988 como dever do Estado (Art. 208, VI) e ratificada na LDB (Art. 37, § 1º), sem tomar a realidade desse educando como princípio de organização e condição básica para o atendimento às situações reais vivenciadas por trabalhadores que são. Por outro lado, é impossível uma Formação profissional de qualidade sem uma sólida educação geral, que efetivamente crie bases para o raciocínio e a abstração.

Nesse sentido não há como desvincular a EJA do ensino profissional do mundo do trabalho, haja vista que esses aspectos fazem parte da sua vida, demandando aprendizagens sólidas, gerais, juntamente com atitudes e comportamentos do mundo do trabalho, da vida, combinando uma diversidade de conteúdos significativos, vivos e habilidades, enfim a formação de conceitos e não a mera memorização de conteúdos. Não se trata de qualquer educação, esta deve conter aspectos políticos (de conscientização) e técnicos (domínio de saberes), além de passar por aspectos organizacionais das escolas e cursos para o êxito do processo de aprendizagem.

E mais do que nunca, num mundo que tolera mal a ineficiência, o domínio precário da leitura e escrita torna-se uma barreira à comunicação cotidiana, numa sociedade letrada. Cabendo à educação proporcionar o acesso aos conhecimentos de forma qualitativa e em nível cada vez mais elevado para que seja na prática leitores e escritores da palavravida. Resgatando-se o aspecto político da educação, no próprio acesso a ela, enquanto instrumento de intervenção no mundo que aí está, na medida em que a qualificação também é um dos instrumentos de luta da sociedade, contra o desemprego (e/ou por melhores empregos) e marginalização, superando esta ameaça tão presente em nossas vidas.

De fato, as características deste final de milênio, indicam que o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende fortemente de qualificação, capaz de assegurar elevado desempenho aos membros de uma dada sociedade. A revolução ocorrida na informação supõe letramento em contínua ascensão, muitos conhecimentos específicos e uma educação geral que possibilite não apenas adaptações sucessivas ao longo da vida, mas disposições e atitudes compatíveis com novas condições da produção, do consumo e da vida moderna (PAIVA, 1994, p. 34).

Assim a educação básica da população tornou-se um patamar mínimo para um realinhamento dos povos no quadro internacional e, hoje, mais do que diploma, cobra aprendizagem de qualidade, capacitação real para ser utilizada concreta e eficientemente.

Como se vê, assumindo uma posição a favor do neoliberalismo, os Organismos Internacionais já traçaram uma política de desenvolvimento humano, apontando desde o perfil, a competência individual e

²⁰ Este ministério, historicamente tem coordenado as instituições de formação profissional ligadas ao empresariado – especialmente o Senai/Sesi e o Senac/Sesc -, e apoiado algumas iniciativas desenvolvidas nessa área por sindicatos de trabalhadores e outras instituições da sociedade civil, em especial as ONGs.

coletiva do trabalhador qualificado, para competir e atuar no mercado selvagem que aí está. Novos paradigmas foram constituídos e abordados na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), os quais passaram a validar os processos de avaliação, de criação das novas políticas de educação para todos, gerando influências nas políticas de formação do trabalhador.

No entanto, contraditoriamente, em pleno final da década de 90, o governo federal retomou as campanhas nacionais momentâneas de erradicação do analfabetismo, as quais já haviam tido uma grande ênfase desde a década de 50, ao lançar, sem debate, no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos²¹, realizado em Natal, em setembro de 1996, o *Programa Alfabetização Solidária*, além de enfatizar Programas como Comunidade Solidária e Ensino a Distância, os quais também não dão respostas satisfatórias às necessidades dos alunos adolescentes, jovens e adultos que neles estão inseridos, e têm um caráter de educação compensatória, nascendo desvinculados do atendimento contínuo do processo de educação no Ensino Fundamental e para além dele. Esta postura do governo federal brasileiro é contraditória com a dos profissionais que se preocupam com a EJA²², os quais têm afirmado que programas e especialmente campanhas de alfabetização e/ou educação de adolescentes e adultos não têm sentido, gerando o fracasso sistemático dos programas de massa, como se tem visto desde o final da Segunda Guerra Mundial (VEJA, 23/06/93).

No que se refere às campanhas, a experiência acumulada é suficiente para saber que a utilização de programas de massa são quase sempre ineficazes, que para ocorrerem aprendizagens significativas é fundamental professores bem qualificados, os quais promovam situações motivadoras objetivas junto aos adultos, e que se faz necessário o uso constante das habilidades de leitura e escrita adquiridas, para impedir a regressão ao analfabetismo, como já na década de 60 apontava Paulo Freire, propondo a pós-alfabetização que, para além da utilização dos conhecimentos adquiridos, possibilitava a continuidade da EJA, não se restringindo a alfabetização destes.

As iniciativas de alfabetização desenvolvidas por projetos, na mesma linha do Programa Alfabetização Solidária e Ensino a distância, como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, desenvolvido sob a coordenação da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho, com recursos do FAT, dentre outros, que se utiliza de material didático modular e/ou multimídia como da Fundação Roberto Marinho, subordina-se às exigências de conteúdos, métodos e principalmente tempo de duração impostos por contratos de financiamento e pelo próprio material didático utilizado, os quais não consideram a realidade, o ritmo e a necessidade dos educandos na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. De modo geral, os materiais didáticos exprimem um inaceitável aligeiramento da educação básica e uma simplificação profissional. Esse aligeiramento, vivido ao longo da história, é parte de um processo de desqualificação da EJA, que tem se acentuado nos últimos anos, também nas legislações e na prática governamental (HADDAD, 1997 e BEISIEGEL, 1993 e 1997).

Paralelo ao caráter de campanhas que tem sido dado a EJA, conforme nos aponta Freitas (1995), existe uma contradição que vem se destacando desde a década de 80 no seio da política neoliberal de exploração da classe trabalhadora, com vistas ao aumento das taxas de acumulação de riqueza, via moderna base tecnológica e os emergentes sistemas de reorganização da produção, que exige nova e diferenciada qualificação dos trabalhadores. Ou seja, para atuar nessa economia centrada na informatização, novas habilidades no campo interpessoal, maiores capacidades de comunicação, abstração, flexibilidade e capacidade de integração são exigidas do trabalhador. E, cada vez mais, em função de padrões de competitividade seletiva, num processo de globalização, há uma pressão para que se deem mais e novas transformações tecnológicas e qualificação da força de trabalho.

Trata-se, pois, do fortalecimento de uma política neoliberal, assumida no Brasil como uma forma de superação das políticas governamentais anteriores. No neoliberalismo as questões são deslocadas da responsabilidade do espaço público para o âmbito individual, nesse sentido a liberdade humana, amparada

²¹ Este Encontro fazia parte do processo de mobilização preparatório à V Confintea, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, que contou com a participação de uma delegação nacional e representantes de ONGs.

²² Para maior aprofundamento ver Machado (1998).

pela lógica privada, propicia o crescimento da exclusão social, do desemprego, tida como diferenças sociais, não mais desigualdades sociais, haja vista que, fundamenta-se na predestinação natural de capacidades e aptidões individuais. Projeto neoliberal baseado nos conceitos de *globalização*, de *integração* pela mídia, de *flexibilidade e competitividade dentro do* discurso da *qualidade total*, que normatiza a esfera pública na qual cabe ao Estado apenas gerir recursos, guiado pela lógica do livre mercado.

O debate atual da qualidade na educação básica, vinculado à competitividade nacional e internacional como forma de superar a recessão deste final de século, aponta para a necessidade de aumento da oportunidade de acesso e permanência na educação básica e (re)qualificação de adolescentes, jovens e adultos.

A EJA que sempre esteve articulada às questões sociais, políticas e econômicas, e nem sempre teve a atenção que merecia, especialmente no Brasil, país de 3º mundo, já que a prioridade era formar recursos humanos com níveis mais elevados, hoje, quando o letramento tornou-se condição mínima para o trabalho e para a vida diária, começa a ser percebida como fundamental. Esse reconhecimento pressupõe ampliar o acesso ao ensino básico, além de requalificar e propiciar formação continuada, como forma de enfrentar o novo perfil assumido pelo emprego e desemprego de pessoas jovens e adultas, trazendo um novo quadro para a EJA.

Aos governos que não asseguraram uma política que favorecesse a resolução de problemas como do analfabetismo, e que queriam manter-se numa posição relativamente boa no mercado mundial e nos meios políticos passou a ser fundamental investir não apenas na educação inicial ou cursos compensatórios do ensino fundamental, mas numa educação de qualidade e significativa. Mas que sentido tem uma qualificação especializada sem uma forte formação geral? Junto a isto, como motivar adultos a retornarem aos estudos? Além de que, segundo pesquisas, afirma-se que as habilidades cognitivas e intelectuais são construídas pelas crianças, antes delas chegarem às escolas, nas relações que estabelecem com pessoas (mais velhas ou não) no ambiente em que vivem sendo importante envidar esforços na EJA para que conhecimentos escolares estejam presentes nestas relações.

O argumento de que não haveria necessidade de investir na EJA, pois com o tempo, à medida que se investissem na universalização da educação de crianças, os analfabetos se extinguiriam pela substituição das gerações, não procede mais. Temos presenciado que: são inúmeras as gerações sem escolaridade e domínio de conhecimentos e habilidades correspondentes, numa sociedade cujo letramento superficial torna-se insuficiente; a queda das taxas de natalidade e a elevação da expectativa de vida indicam que as pessoas que estão inseridas ou em vias de se inserir (adolescentes e jovens) no mercado de trabalho, nele permanecerão por muito tempo, demandando crescente eficiência, qualificação e contínua adaptação. Mesmo para atuar autonomamente, em função da desregulação do mercado de trabalho neste final de século, que as empurra para tal, faz-se necessário o letramento e capacitação para perceber oportunidades e utilizá-las; no meio rural a crescente capitalização e instrumentalização na agropecuária, bem como os meios de comunicação de massa impõem que a população rural cada vez mais tenha de dominar eficientemente habilidades de lectoescrita, numerização, raciocínio lógico, dentre outras, para enfrentarem o mundo (inclusive do trabalho) cotidianamente.

Neste quadro, é mister afirmar que num contexto histórico em que a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos é uma prioridade, não pode prescindir da qualidade social que a norteie.

Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional sem uma revisão ampla da qualidade dos seus sistemas de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes de educação de jovens e adultos (PAIVA, 1994, p. 34).

Mas como promover uma educação que dê conta de formar sujeitos capazes de atuar em diversas instâncias, com qualidade e eficiência? É nessa perspectiva que a educação instrumental e especializada cede lugar a uma educação mais geral, para que, face às dificuldades de inserção no mercado de trabalho haja a possibilidade de se preencher posições e funções diferentes. Ganha força, portanto, o conceito de

qualificação-chave, que permite ao sujeito desenvolver a capacidade de aprender e exercer encargos e funções diferenciadas com responsabilidade, autonomia, competência e eficiência pessoal, capacidade de decisão, atitude cooperativa, de comunicação, crítica e criativa, na busca de solução aos problemas.

Portanto, a ênfase maior está na discussão sobre as capacidades cognitivas necessárias ao trabalhador. E, na política educacional, a temática da formação profissional e a formação continuada tomam lugar relevante para a melhoria da qualidade do trabalho e em especial da educação.

É em função disto que hoje, temos um discurso sobre a Educação Básica regular, principalmente o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e, em especial, a educação de adolescentes, jovens e adultos, que passa a ter um papel importante, diante da crise do capitalismo, frente a recuperação das taxas de acumulação de riqueza, pois muda-se o padrão de exploração do trabalhador.

Mas, contraditoriamente, observamos que, no momento em que se faz necessária a atuação do Estado para a condução de uma política social que favoreça a população no campo da saúde, da segurança e educação, presenciamos um desmonte do aparelho estatal, colocando em xeque a responsabilidade do Estado no campo das políticas sociais, numa nova satanização do público, atrofiando e reduzindo serviços públicos essenciais. Esse desmonte vem acompanhado de um discurso da competência e eficiência, que “justifica” a desproteção em relação às camadas sociais mais necessitadas e ao cidadão em geral.

Apesar das adversidades trazidas por determinadas defesas nacionais e internacionais com o fortalecimento da política neoliberal, o Brasil continua a ser sede de eventos voltados para a EJA. Ela continua sendo pauta do dia, com força, e os movimentos sociais organizados têm se utilizado, graças à luta de forças, dos espaços de discussão com vistas à construção de uma política para a EJA, que seja assumida pelo poder público.

Nesse sentido, além do Encontro Nacional, realizado em Natal em 1996, como preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V Confinteia), envolvendo um processo de mobilização de representantes das organizações governamentais, universidades e sociedade civil, objetivando o reconhecimento da contribuição dos diversos atores e experiências nacionais de atuação em EJA, para a construção de uma política nacional, inclusive participando da elaboração de um documento nacional, a ser apresentado na Conferência Regional Preparatória, contendo um diagnóstico das demandas e do atendimento da EJA nas regiões do país, os princípios norteadores, os compromissos e um plano de ação (SOARES, 1996), o Brasil sediou e foi protagonista da Reunião Preparatória Regional da América Latina, realizada em Brasília, em janeiro de 1997.

Na V Confinteia, realizada em Hamburgo, em julho de 1997, participaram a delegação oficial e representantes de ONGs, sendo firmados compromissos e uma estratégia de ação, os quais foram incorporados na *Agenda para o Futuro*. Em cumprimento a esta agenda foi realizado, no Brasil, o Encontro de EJA em Curitiba, em outubro de 1998, o qual foi preparatório para a *Reunião Sub-Regional para os Países do Mercosul e Chile*, ocorrida em Montevidéu, em novembro do mesmo ano. Nele se reafirmou a necessidade de encontros nacionais de EJA e se retirou uma comissão para organizar o próximo encontro.

Em setembro de 1999, realizou-se o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), no SESC/Rio de Janeiro, representando mais um passo na história da EJA, impulsionado pelos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação (MEC) em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, e pela iniciativa das organizações, tais como: representantes nacionais da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e do Conselho de Educação de Adultos para América Latina (CEAAL), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministério do Trabalho (MTB) e Serviço Social da Indústria (Sesi). Além dos representantes destas organizações, o Eneja contou com a presença das ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais.

O Eneja/Rio buscou contribuir para a ampliação e melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não governamental.

Ao renovar o interesse pela temática da alfabetização, educação para cidadania e afirmação para o trabalho, o encontro pretendeu colaborar para a revisão e alargamento do conceito de EJA, propiciando uma leitura brasileira da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. O encontro visou também promover a divulgação e o intercâmbio de experiências, potencializando iniciativas, motivando os agentes, estimulando parcerias e a criação/fortalecimento de fóruns e comissões interinstitucionais constituídos nos Estados e municípios (RELATÓRIO SÍNTESE DO ENEJA/RIO, 1999, p. 01).

O conceito genérico de EJA da Declaração de Hamburgo foi retomado e ampliado com a contribuição do *Relatório Delors*, compreendendo quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver. Devendo ser um processo continuado e permanente de educação para todos, crianças, jovens e pessoas adultas, compatível com as necessidades, que estimule a imaginação e a criatividade, o questionar e analisar criticamente a realidade para nela intervir, que possibilite o acesso a recursos e desenvolva habilidades pessoais e coletivas, reconheça a diversidade cultural, bem como a necessidade de respeitar o conhecimento e as formas de aprendizagem dos diferentes grupos sociais. O Encontro postulou que a revisão do conceito de EJA deveria incorporar também os avanços e constatações de pesquisas que apontam a necessidade de mais de cinco anos de escolaridade para se considerar que a pessoa está alfabetizada; que o tema educação e trabalho merece alargar a competência pessoal e coletiva do ser humano em todas as extensões; de que os valores éticos essenciais à vida de cidadania e direitos humanos devem ser enfatizados; dentre outros.

Enfim, o Encontro reafirmou a necessidade de uma política nacional de EJA, coerente e articulada, a fim de viabilizar de fato o direito universal de todos os cidadãos à educação básica e profissional, conforme compromissos assumidos pelo governo brasileiro. Pois, mesmo estando previsto na nova L.D.B. nº 9394/96, educação para todos independente da idade, não se destinou financiamento específico à EJA, inclusive no Fundef, que não contempla os alunos do Ensino Supletivo da EJA. E, a cada dia torna-se clara a política adotada pelos dirigentes do país, qual seja deixar a EJA apenas na responsabilidade da sociedade civil, e das empresas, o que pode ser comprovado com a criação pelo próprio governo federal de uma ONG para manter o Programa Alfabetização Solidária. Além disso, a EJA nesse final de milênio sofre consequências da falta de uma política de formação de professores para as especificidades que os projetos de educação voltados para o atendimento desta clientela exigem.

Em 2000 foi concluído o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a EJA, pelo relator Jamil Cury, que retomou na Constituição de Federal de 1988, o sentido de que a EJA faz parte do ensino fundamental, configurando-se em um segmento deste. Contudo, seu parecer manteve a ideia do ensino para EJA e o supletivo. Este parecer abriu a possibilidade de revisão da inclusão da EJA nos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Neste mesmo ano ocorreu o II Eneja na Paraíba, contando com poucos representantes municipais, a Unesco, universidades, movimentos sociais, ONGs e nenhuma representação do governo federal. Nele foram discutidos temas como parcerias, o papel das universidades, secretarias estaduais e municipais e a União nas políticas de EJA, sendo encaminhada ao governo federal uma moção de repúdio às políticas empreendidas para a EJA, bem como a solicitação de providências quanto ao financiamento para este segmento do ensino.

Em 2001 o governo federal, após inúmeras pressões dos setores ligados à EJA, concedeu aos Estados do nordeste e capitais, para as turmas de EJA com características de suplência, o financiamento de duzentos e trinta reais, ao ano por aluno, correspondente a praticamente a metade do que é destinado aos demais alunos do Ensino Fundamental. E os alunos da EJA podem ser computados como alunos do ensino fundamental regular, desde que as turmas tenham as mesmas características dos cursos diurnos (800 horas e 200 dias letivos).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS E GOIÂNIA²³

Se no quadro brasileiro a EJA se desenvolve sem priorizar as necessidades da população, numa política de descontinuidade constante, Goiás e Goiânia não diferem no aspecto global do quadro nacional. As poucas experiências de EJA são desenvolvidas pelo MEB-GO, CPC-GO, ONGs e prefeituras em gestões populares. Em Goiânia, só a partir do final da década de 1980 e início de 1990 têm-se as preocupações do município voltadas para a especificidade deste segmento educativo.

Goiás, cuja economia tem sido predominantemente agrária, caracterizou-se como Estado Oligárquico, com práticas clientelistas que garantiam a presença dos setores ligados à agropecuária no poder. Esta estrutura econômico-política excludente perdurou, com maior ênfase, até a década de 1960, quando a população insatisfeita elegeu para Governador Mauro Borges Teixeira, que tentou dar uma nova orientação modernizante no aparelho estatal, buscando, em sintonia com as exigências do avanço do capitalismo em Goiás, imprimir um caráter de racionalização na administração do Estado, minimizando as interferências dos diretórios municipais e incrementando as articulações partidárias e dos grupos representativos da sociedade (RABELO, 1975).

Contudo, o Golpe Militar de 1964, interrompeu esta tentativa de mudança e passou a redirecionar a política estadual e nacional de acordo com os interesses do capital norte-americano. Imprimiram-se no Estado mudanças político-ideológicas as quais tiveram suas bases econômicas assentadas no capital internacional monopolista.

Devido, então, as mudanças no modelo de expansão capitalista, nas décadas de 1970 e 1980, em Goiás, houve a ampliação das grandes propriedades de terra, expropriando os pequenos proprietários, posseiros, parceiros e agregados, os quais foram desalojados e passaram a engrossar o contingente do êxodo rural que, em função também das políticas estatais tiveram deterioradas sua qualidade de vida.

Esta expropriação foi um estilo peculiar do modelo de expansão capitalista ocorrido no estado e separou os trabalhadores dos meios de produção, gerando um mercado de força de trabalho e um exército de reserva, no quadro da divisão social do trabalho. Em consequência desta política econômica, evidenciou-se o aumento dos setores secundários e terciários, aumentando a mão de obra necessária para a manutenção dos mesmos, em um processo de urbanização crescente. De fato, tivemos uma intensa urbanização nos últimos 50 anos, o que podemos comprovar com os dados do IBGE/PNAD (1990), os quais nos informam que na década de 40 o Estado possuía 83% da sua população na zona rural, e a partir de 1996 passou a contar com 81% da população na zona urbana, vivendo um processo de inversão desastroso para as cidades - em especial as grandes, como Goiânia, capital do Estado, que conta com um quarto da população do mesmo -, sendo que estas, graças ao êxodo rural, dentre outros aspectos, vivem um crescimento generalizado, gerando periferias inchadas, desemprego e subemprego, dificuldades de atendimento ao contingente populacional nos serviços sociais básicos de saúde, moradia, educação e infraestrutura.

Nesse contexto, ocorreram as pressões pela ampliação da atuação do Estado nas áreas sociais, especialmente no que se referia à educação. Com isto houve uma expansão da escolarização, enquanto, contraditoriamente, o Estado reduziu os investimentos em recursos materiais e humanos. Este fato revela um descaso dos governos goianos com os direitos de cidadania, o que se apresenta pelas políticas sociais desencadeadas no Estado e, em especial, na educação.

No que se refere à educação, o que temos presenciado ao longo dos anos no Estado é uma política clientelista que não prioriza as necessidades da população, mas apenas adquirir votos com barganhas, perdendo de vista a qualidade, a competência e habilitação na definição dos quadros de pessoal, a necessidade e locação apropriada para a construção e reformas de escolas, bem como o estabelecimento de critérios sérios no repasse de verbas e na definição de prioridades nas políticas educacionais.

Segundo Canesin (1993), a Secretaria de Educação foi utilizada como um espaço de cargos e favores a parentes e aliados, ou seja, “*O espaço político da Secretaria de Educação facilitava o alinhamento*

²³ Para maiores aprofundamentos ver CANESIN (1983); DOURADO (1990 e 1999); CLÍMACO (1991); BITES (1992); CALAÇA (1993); BITTAR (1993); CARMO (1996) e MACHADO (1997).

das bases eleitorais tanto no interior como na capital do Estado, em geral, proporcionava a quem a ocupasse a ampliação das possibilidades de sucesso eleitoral” (p.65). Esses dados são confirmados inclusive por posições oficiais do governo atual do Estado, que mostra que a política anterior de gestão do estado gerou uma dívida de R\$ 8,7 bilhões, correspondendo a quatro anos e meio de toda a arrecadação do estadual. Segundo o governo, em entrevista à ISTOÉ (1º/12/99), *“Décadas de filogismo, populismo e compadrio políticos levaram Goiás a uma situação insustentável”* (p.38). E referindo-se a um diagnóstico da máquina administrativa do Estado de Goiás pontuou *“O quadro real mostrou um setor público sucateado, abandonado e sem nenhuma condição de cumprir a finalidade de um Estado democrático”* (Idem, p. 39).

Na pesquisa realizada por Canesim, em 1993, sobre a política educacional de Goiás, nas décadas de 70/80, ela aponta vários elementos que evidenciam o clientelismo na SEE, bem como a origem de sérios problemas que ainda se fazem presentes, quais sejam: quadro de professores leigos em todos os níveis de ensino, excessivo número de professores em desvio de função, uma desarticulação das diretrizes educacionais, reduzidos recursos para a educação, cuja pasta é a que absorve o maior número de servidores, sendo as condições de trabalho e salariais precárias.

No que se refere aos professores leigos, esta é uma realidade, que em pleno final de século ainda está presente nas escolas estaduais, mesmo com a LDB nº 9.394/96 no seu artigo 62, estabelecendo que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidade e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

E no § 14 do Art. 87 afirmando: *“Até o final da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”*. A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás - Lei Complementar nº 26, de 28/12/98 -, apregoa no Art. 80 *“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena a ser realizada preferencialmente, em universidades e centros universitários”*.

É importante registrar que, mesmo com a LDB nacional e estadual deliberando ser necessário aos professores para atuarem no ensino fundamental terem curso superior, o concurso estadual para professores, realizado em 1998, para o ensino fundamental incluiu professores com habilitação magistério em nível de ensino médio, os quais tomaram posse em 1999 e foram convocados a atuarem em todo o ensino fundamental, independente da habilitação, e não apenas de 1ª a 4ª séries, como a LDB 9.394/96 ressalva no *caput* do Art. 62 e, a própria LDB estadual adverte no § único do Art. 81 *“Admite-se como formação mínima para o magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, em caráter precário, a durar até o fim da Década da Educação, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”*.

Outro aspecto a ressaltar refere-se à eleição direta de diretores prevista no § 2º do Art. 103 da LDB estadual e que ainda não se efetivou. A este respeito, temos presenciado na gestão 1999-2005, do Governador Marconi Perillo, do PFL, que tinha como lema de campanha “um tempo novo”, assim como nas administrações consecutivas do PMDB, uma prática de prorrogar as promessas e desconsiderá-las efetivando também a prática clientelista e de compadrio - de cargos e favores, inclusive por ele criticada²⁴ - principalmente na educação, espaço onde hoje, assim como no passado, os políticos mandam cada vez mais.

No que se refere à EJA, assim como ao nível nacional, esta historicamente tem sido relegada em segundo plano, privilegiando o discurso de que o ensino fundamental voltado para crianças deve ter total atenção. Num Estado que não consegue atender sequer sua demanda. Como bem evidencia Bites (1992), em pesquisa sobre a EJA, o que temos é um descaso para com esta clientela, sendo que inexistiam registros específicos de dados/informações diferenciadas sobre alunos do ensino noturno, estes são incluídos aos do diurno. Ainda mais que à EJA supletiva não eram destinadas verbas, o que só ocorrerá, ainda que com um

²⁴ Ver ISTOÉ (01/12 1999, p.38-39).

percentual menor do valor aluno (0,7 e posteriormente 0,8) com a aprovação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Este descaso e descompromisso com a EJA em Goiás pode ser melhor percebido com o fechamento, por ordem da então Secretária de Educação, das turmas onde funcionavam o ensino supletivo na rede estadual de ensino, em 1996, alinhando-se ao projeto neoliberal, que incentiva cada vez mais a educação à distância. E, as turmas de EJA que por pressão das comunidades escolares ainda se mantiveram em escolas esporádicas, como turmas do ensino regular seriado, continuam sem serem reconhecidas pela Superintendência da Educação Infantil e Ensino Fundamental e tão pouco pela Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec): assim quando se fala em EJA no ensino regular noturno, a Superintendência da Educação Infantil e Ensino Fundamental, simplesmente remete à Seadec, a qual por sua vez desconhece a existência destas turmas. Vale ressaltar que as turmas de EJA de 1ª a 4ª séries que permanecem até hoje, no ensino regular noturno estadual, são a cada dia pressionadas para serem fechadas e/ou municipalizarem-se, especialmente no caso das escolas conveniadas.

Para justificar o fechamento das turmas de EJA em Goiânia, o discurso da secretária de educação veiculado na imprensa local foi que os alunos seriam assumidos pela rede municipal de ensino, numa parceria entre a SEE e a SME. Mas na prática não há nenhum registro desta parceria e tão pouco o controle do número de alunos que “seriam” remanejados (MACHADO, 1997), os quais acabaram por ficarem sem opção de escola. Um outro argumento utilizado junto às escolas de Goiânia que lutaram, juntamente com a comunidade, pela manutenção das turmas de EJA no ensino noturno, era de que o Estado teria na capital, apenas uma “escola polo de EJA”, a Escola Estadual Nhanhá do Couto, situada em Campinas, a fim de agrupar as turmas existentes. O que se configurou num desconhecimento da demanda de alunos e turmas existentes - considerando-se que esta escola conta com apenas seis salas-, e o desrespeito à realidade de jovens e adultos trabalhadores que estudam no ensino noturno e que teriam suas chances de frequentar uma escola drasticamente retirada, tendo em vista que, como trabalhadores, em geral, saem do serviço às 18 horas e normalmente frequentam escolas próximas do trabalho e/ou da residência e, o ter que se deslocarem para uma única escola da cidade, seria inviabilizar totalmente o acesso ao ensino fundamental.

No âmbito Estadual há uma postura política semelhante à desenvolvida ao nível nacional, ao longo do processo histórico da EJA, uma política de descontinuidade e descompromisso com aqueles que são excluídos pela sociedade, em todas as esferas do poder público, e que será sentida também no município de Goiânia²⁵.

A Secretaria Municipal de Goiânia (SME) teve um surgimento tardio, em 1961, sendo que até então era o Estado quem determinava o que seria ou não realizado no âmbito municipal na educação. Mesmo depois da separação administrativa da SME da SEE, em função dos poucos poderes aquisitivos do município, sua autonomia não se realizava a contento, pois o prefeito buscava apoio financeiro junto ao governo estadual e isto acarretava, até o início da década de 80, numa subserviência política ao governo estadual. Vale ressaltar que a estrutura da secretaria também trouxe no seu seio a marca das relações clientelísticas de troca de favores, característica do Estado de Goiás. Assim as decisões referentes à contratação de professores,

²⁵ A política educacional deste município já foi analisada, em diferentes âmbitos por várias pesquisas na tentativa de contribuir para apreender sua realidade, como bem ressalta Maria Margarida Machado (1997) em sua dissertação, *Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*: “Entre elas podemos citar a de Arlene Carvalho de Assis Climaco [...] com seu trabalho “Clientelismo e Cidadania na Constituição de Uma Rede Pública de Ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961 – 1973)”, publicado em 1991. Luiz F. Dourado, que se preocupa com a [...] ‘Democratização da Escola: Eleição de Diretores, Um caminho?’ (1990). Celina Ferreira Calaça também enfoca esta questão em ‘Eleição de Diretor de Escola e Gestão Democrática’ (1993); Mona Bittar, procura entrar no dia-a-dia da SME através de sua proposta Proposta Pedagógica: ‘A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia – 1983/1986: Caminhos e Descaminhos’ (1993) e, mais recentemente, Alberto Ribeiro do Carmo analisa: ‘Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia’ (1996). [...] no Estado de Goiás, sem dúvidas o trabalho, já citado por nós, de Maria Tereza Canezin: ‘Um Protagonista em Busca de Interlocução – Um Resgate da História do Movimento de Professores da Rede Pública de 1º e 2º graus em Goiás, na Conjuntura de 1979/1989’ é uma referência importante.” (p.61). E, mais recentemente, tivemos a pesquisa de Simei Araújo sobre “As Representações de Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia”.

escolha de diretores, construção de escolas, destino e utilização de recursos na SME, dentre outras, passavam pelo crivo dos secretários de educação estadual e municipal, além de vereadores e deputados, sendo o destino da educação direcionado não por especialistas e a comunidade, mas por políticos.

Viveu-se e vive-se até os dias atuais disparidades no que se refere, por exemplo, a escolha do local para sediar a escola, muitas vezes não em função da necessidade ou melhor localização, mas em função de interesses e/ou da maior força do político junto aos governos (quer seja estadual e/ou municipal), a definição do grau de ensino, a transferência de pessoal e/ou sua alocação, dentre outros.

No tocante a EJA, não foram muitas as informações obtidas nas duas primeiras décadas de existência da secretaria, tem-se notícia que a primeira solicitação de escola noturna e que se transformou em lei data de 1952, seguida de outra em 1958, solicitação esta que se ampliou para oito entre os anos de 1967 a 1969. No entanto tais solicitações não significaram a criação de fato destas escolas. Inclusive, outra solicitação que nos chamou a atenção em relação à EJA e que, também não saiu da promessa foi a criação da Escola Municipal de Alfabetização de Adultos, pois não há registro na SME sobre esta escola (MACHADO, 1997).

No que se refere ao quadro de pessoal, quando da instituição da SME a grande maioria dos professores não eram habilitados, sendo que, em 1961, do total de 171 professores da Rede Municipal, 134 eram leigos e apenas 37 eram habilitados, em nível de 2º grau. Esse quadro, apesar de minorado nas décadas seguintes, só começou a se reverter em 1983, com a implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal.

Na década de 80, houve uma efervescência política em nível nacional, quando a sociedade civil se (re)organizou para restabelecer a democracia no país, inclusive com eleições diretas. Em Goiás assumiu em contraposição ao governo militar o PMDB, com o governador Íris Resende, com um discurso de defesa da democracia, o qual na prática demonstrou-se contraditório, gerando uma crise entre as forças políticas no poder.

Nesse contexto, Goiânia sediou vários movimentos, sendo o de professores da rede pública da educação básica (na época 1º e 2º graus) muito significativo historicamente, representando a organização dos trabalhadores em entidades de classe, no caso Centro de Professores de Goiás (CPG) que mais tarde tornou-se o Sindicato dos Professores do Estado de Goiás (Sintego) o qual reagiu às práticas clientelistas, lutando por melhores condições e garantias nas relações de trabalho. Esta luta culminou, em 1983, com a implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal – lei nº 6042/83²⁶, que previa a valorização do magistério através da conquista da eleição para diretores de escolas; admissão por concurso público e somente com habilitação; plano de carreira, com promoções por tempo de serviço e qualificação; licença para aprimoramento profissional; gratificação por titulação; adicional de 20% da carga horária para encargos didáticos; jornada de trabalho de 20h e/ou 40h e repouso semanal remunerado; aposentados com salários equivalentes à ativa; estabilidade no emprego e remoção por permuta ou concurso; criação do Conselho de Magistério Municipal; o redirecionamento do Núcleo de Orientação e Supervisão; criação do Setor de Apoio Infantil, dentre outros (CALAÇA, 1993)-, e com a luta por equiparação salarial com o Estado, bem como pela atualização do pagamento. No que se refere à formação continuada de professores, realizou-se o “Curso de Reciclagem” com uma carga horária de 120 horas, como uma nova prática que foi incorporada pela SME, através da convocação dos professores em janeiro.

Os profissionais da educação municipal contaram nesse processo com apoio da própria Secretária de Educação Municipal, Professora Dalísia Dolles, que enfrentou embates ao lado dos professores, contra atitudes autoritárias do governo do estado e do município como relata Calaça (1993):

A SME elaborou um documento e remeteu-o ao Prefeito. Nesse, a Secretária faz uma breve análise da conjuntura atual e lembra o papel que cabe ao PMDB nessa fase de transição democrática, faz severas críticas à intenção do Prefeito em demitir os grevistas e cobra dele as posições democráticas assumidas pelo governo do PMDB (p.74).

²⁶ Para maiores aprofundamentos ver Calaça (1993).

É importante ressaltar que as conquistas dos profissionais da educação só foram possíveis em função das condições histórico-político-estruturais em que se inseriam, considerando-se que, segundo Canesin (1993), o novo Prefeito biônico, Nion Albernaz, apesar de ocupar cargo de confiança do Governador Íris Resende, não possuía um currículo político anterior que lhe sustentasse e era de um lado hostilizado por vereadores ligados ao grupo de Henrique Santillo (ex-governador) e, de outro pressionado pelo sindicato dos professores, o CPG, que nesse momento estava bem articulado, conseguindo mobilizar a categoria na luta, realizando grandes movimentos em Goiânia. É dentro deste quadro favorável, que algumas das reivindicações dos professores foram atendidas.

Mas nem tudo foi conquistado e/ou efetivado, apesar das mudanças significativas já destacadas na gestão 1983/85. Exemplos disso foram a não implantação do Curso de Estudos Adicionais, previsto como programa permanente de qualificação dos professores; a não efetivação do quadro de professores alfabetizadores, em função da rotatividade; a rejeição, do corpo técnico da SME, frente à mudança de funções técnicas que exerciam para as funções de coordenação pedagógica, encaradas por eles como perda de poder; a resistência dos próprios pedagogos que passaram a atuar como coordenadores pedagógicos nas escolas a uma nova proposta de acompanhamento e assessoria, por considerarem que manteriam o caráter de supervisão e orientação desta função. No interior destas “derrotas” vividas na SME, destacam-se estas duas últimas, por manterem uma característica que tem se perpetuado até os dias atuais e contribuir para inviabilizar as mudanças de fato: a tecnocracia. O poder que adquiriram os técnicos, os burocratas na SME ao longo dos anos, especialmente na década de 1970, é tão significativo que acabam emperrando reformas e mudanças.

Com a saída da Professora Dalisia Dolles da SME, a tecnocracia imperou sobre os demais aspectos ocorrendo um processo de estagnação e até retrocesso do Projeto Político Pedagógico em curso desde 1983.

No tocante a EJA, Bites (1992) informou do registro da Equipe do Ensino Noturno, datando de 1992. A qual se constituiu a partir das preocupações de um grupo de professores, que se articulou para tal e não como parte de um projeto político pedagógico mais amplo da SME. Além disso, esta autora, afirmou que, coerente com as políticas adotadas em nível nacional, os cursos de formação de professores promovidos pela SME não tinham uma preocupação com a especificidade da EJA, enfatizando apenas o ensino regular diurno, apesar dos professores que atuavam no noturno serem convocados para fazê-los.

Em 1993 assume a prefeitura de Goiânia o Partido dos Trabalhadores (PT) que, coligado com outros partidos, empreendeu um projeto de educação no qual havia certo respaldo na luta por uma escola pública popular gratuita, democrática e de qualidade. Esse projeto trazia ainda princípios de garantia de acesso e permanência das classes populares a uma escola pública de qualidade, com condições de vida e trabalho aos profissionais que nela atuam, apregoando a gestão democrática. No seio destas defesas nasceram propostas específicas de experiências para a EJA, tais como: proposta de erradicação do analfabetismo, programas de educação não formal, criação do setor de EJA na SME, entre outros.

Em Goiânia, ao assumir a gestão petista houve um clima de euforia na prefeitura. Na Secretaria Municipal da Educação, foi indicada a Professora Mindé Badauy de Menezes, da Faculdade de Educação/UFG, para liderar a equipe que responderia por esta pasta, e que trouxe consigo um grupo de assessores, em sua maioria, ligados à UFG e à UCG. É a primeira equipe, pois a gestão 1993/96 na SME irá contar com três secretários consecutivos. A Professora Mindé pediu demissão do cargo, em função de dificuldades internas do Partido dos Trabalhadores em resolver seus conflitos, sendo substituída pelo Professor Athos Magno, que oito meses depois solicitou afastamento. Finalmente, a SME terminou o mandato petista tendo à frente a Professora Vera Barêa, que participara da reformulação administrativa da prefeitura e a pedido do Prefeito assumiu esta secretaria.

Como parte da intenção do PT de atuar junto aos alunos excluídos do ensino regular diurno, foram criados cursos regulares no noturno - e o projeto especial em parceria com a Faculdade de Educação da UFG -, que convivem com experiências e programas de educação não-formal ligados às iniciativas populares como MEB, sindicatos, associações.

Foi nesse contexto que nasceu o Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás pela resolução nº 627 de 02/07/93, que passou a funcionar a partir de 16 de agosto de 1993. Este projeto foi objeto de estudo da pesquisa de mestrado da autora do presente texto que resultou na dissertação intitulada *A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*, na qual se aborda desde sua implantação, histórico, princípios norteadores, suas características, objetivos, organização e sua efetivação no cotidiano escolar, centrando na prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos nele envolvidos, em especial professores e alunos.

Naquele período tiveram início em Goiânia outros projetos voltados para a educação de adolescentes e jovens como o *Cidadão 2000* (da SME) e o *Aldeia Juvenil* (da UCG), ambos com o objetivo de escolarizar e profissionalizar adolescentes e jovens (infratores ou não) a fim de tirá-los ou favorecer que não se voltem para as ruas e/ou para a marginalidade.

Para que possamos explicitar indicadores que auxiliem o professor da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, no ensino noturno, a construir sua práxis pedagógica numa perspectiva humanizadora e histórico-crítica, faz-se necessário compreender como ela se vincula intimamente às políticas educacionais, as quais estão inseridas no contexto de uma racionalidade que tem norteado, explicado e/ou justificado os caminhos da humanidade nesse final de século.

Hoje, não basta falar de Educação de Jovens e Adultos, pois temos observado que, em função da presença de adolescentes que evadem e repetem a cada ano das séries iniciais do Ensino Fundamental em função do fracasso escolar, no diurno, e do ingresso cada vez mais precoce destes no mercado de trabalho, a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos no ensino noturno, é uma realidade constatável.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA/MEC. Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, s/d. (mimeo).
- ARAÚJO, Simei. *As Representações de alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1999.
- BEISIGEL, Celso de Rui. Considerações a propósito de um projeto educacional. In: São Paulo em Perspectiva. São Paulo: SEAD, 1993, p. 38-49.
- _____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 4, jan./ abr. 1997, p.26-34.
- BITES, Maria Francisca de S. C. *Ensino Noturno em Goiânia: um diagnóstico*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1992.
- BITTAR, Mona. *A Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia – 1983/1986: caminhos e descaminhos*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 1993.
- CAFÉ, Maria Helena Barcellos. Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: realidade em construção no município de Goiânia. In *RAAAB – Alfabetização e Cidadania*, nº 04. São Paulo, dezembro, 1996, p. 55-66.
- CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleições de Diretor de Escola e Gestão Democrática*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1993.
- CANESIN, Maria Teresa. *Um Protagonista em Busca de Interlocação: um Resgate da História do Movimento de Professores da Rede Pública de 1º e 2º Graus em Goiás, na Conjuntura de 1979/1989*. São Paulo: Tese (Doutorado) – PUC/SP, 1993.

- CARMO, Alberto Ribeiro do. *Os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia*. Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 1996.
- CARVALHO, J. Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.
- CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. *Clientelismo e Cidadania na Constituição de uma Rede Pública de Ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961- 1973)*. Goiânia: CEGRAF/UFG, Coleção Teses Universitárias – 52, 1991.
- CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de Massa e Ação Comunitária*. Rio de Janeiro: MOBREAL – AGGS, 1979.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização: Eleições de Diretores. Um Caminho?* Goiânia: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1990.
- _____. *Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do público*. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – UFRJ, 1999.
- FÁVERO, Osmar et alii. *Formação de Profissionais para Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*. Caxambú: XXII ANPED, 1999.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez/INEP, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- HADDAD, Sérgio. *Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p.111-27.
- _____. & DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Consolidação de Documentos – 1985/1994*. São Paulo, ago/1994, 21p. (mimeo)
- HINGEL, Murilo de Avelar. *Discurso*. In: MEC – INEP – SEF/ UNESCO, (ANAIS) Encontro Latino – Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Brasília, 1994 a.
- MACHADO, Maria Margarida. *Contexto Históricos da Alfabetização/analfabetismo de Jovens e Adultos no Brasil*. Goiânia, maio 1997 (texto mimeografado).
- _____. *Política educacional para Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Goiânia*. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1997(b).
- NOSELLA, Paolo. “Educação tradicional e Educação Moderna. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, ano VII, n. 23., 1986.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola. 1987. 368p.
- _____. *Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina*. In: *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, nº 87, p.29-38, maio/1994.
- PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Educação Básica de Jovens e Adultos – A Trajetória da Marginalidade*. Tese (Doutorado) – UFRJ, 1994.
- RABELO, Francisco C. E. *Governo Mauro Borges: tradicionalismo, planejamento e mobilização social em Goiás*. Belo Horizonte: UFMG, 1975. (mimeo)
- RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*. Goiânia, Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2000.
- SOARES, Leôncio José Gomes. *A educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais*. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, MG: Dimensão, v2, nº 11, set/out/1996.
- XAVIER, Maria Elizabete et alii. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Documentos

- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: Unicef, 1991. 36p.
- V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V CONFINTEA: 1997: Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.
- RELATÓRIO SÍNTESE DO ENEJA/RIO (Documento Final). Rio de Janeiro: Representação do MEC/RJ, set/1999 (mimeo).
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA (SME). *Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (PROJETO AJA)*. Goiânia, 1993 (mimeo).