

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS
DE PRÁTICAS OU PRÁTICAS EM FRAGMENTOS?**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Janice Machado dos Santos Jensen

Santa Maria, RS, Brasil

2008

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS DE PRÁTICAS OU PRÁTICAS EM FRAGMENTOS?

por

Janice Machado dos Santos Jensen

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Política da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS DE
PRÁTICAS OU PRÁTICAS EM FRAGMENTOS?**

elaborada por

Janice Machado dos Santos Jensen

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha, Prof. Dr. – UFSM
(Presidente/Orientador)

Elizeu Clementino Souza, Prof. Dr. – UNEB

Lucia Salete Celich Dani, Profª Dr. – UFSM

Regina Maria Melo, Profª Dr. – UFSM
(Suplente)

Santa Maria, 28 de maio de 2008.

Dedico este trabalho a VOCÊ...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar saúde, permitindo a realização deste trabalho.

Em especial à minha mãe Júlia e ao meu marido Gibran, ambos incansáveis quanto aos incentivos para que eu alcançasse meu objetivo.

À minha família querida, meu pai Omero, meu irmão Omero Júnior, minha irmã Raquel, meus cunhados Fabiana e Jusiel e meu sobrinho João Gabriel, pelo carinho e pela compreensão.

À Universidade Federal de Santa Maria, que me proporcionou a realização de um curso de altíssima qualidade.

Aos meus queridos colegas de Mestrado Ilhana, Cléo, Dalila, Cláudia e Caren, que no ano de 2006 começaram comigo uma experiência singular e inesquecível.

Ao meu eterno Povo de Clio, muito obrigada a todos que dele fizeram e ainda fazem parte.

Aos colaboradores da PROGRAD, que sempre me ajudaram com boa vontade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha, por acreditar no meu trabalho.

À banca examinadora desta dissertação, Professores Drs. Elizeu Clementino Souza, Lucia Salete Celih Dani e Regina Maria Melo.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS DE PRÁTICAS OU PRÁTICAS EM FRAGMENTOS?

AUTORA: JANICE MACHADO DOS SANTOS JENSEN

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

Santa Maria, 28 de maio de 2008.

Neste estudo temos por objetivo problematizar a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atentando para a influência da história de vida e da formação acadêmica nas práticas escolares dos educadores. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico aliado à metodologia da História Oral, valorizando-se narrativas de educadores de jovens e adultos e ressaltando-se algumas questões sobre suas ações em sala de aula. Acreditamos que a temática que norteia esta pesquisa proporciona reflexões e análises sobre a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) bem como sobre a formação de educadores, em que pesem a eficiência e a eficácia das ações voltadas à educação neste âmbito. A educação de jovens e adultos é uma prática tão antiga quanto a história da humanidade, ainda que só contemporaneamente tenha sido objeto de estudo e pesquisa científica. O caminho pela história mostrou-nos que muitas foram as iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos, em contrapartida às falas dos colaboradores, que mapearam um cenário ainda frágil em relação à sua formação como educadores. Desse modo, enfrenta-se um período de transição na Modernidade em que incertezas, 'fluidez' e mudanças fazem parte do cotidiano, condições tais que denotam que a EJA significa ainda como um 'processo em construção' e qualificação quanto às teorias, projetos, práticas escolares, bem como em processo de afirmação em relação ao espaço que vem ocupando na educação em nosso país.

Palavras-chave: Educação; História; Jovens e Adultos; Formação.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FRAGMENTOS DE PRÁTICAS OU PRÁTICAS EM FRAGMENTOS?

(YOUNG AND ADULT OF EDUCATION: THE PRACTICAL OF FRAGMENTS OR THE
PRACTICAL IN FRAGMENTS?)

AUTHOR: JANICE MACHADO DOS SANTOS JENSEN

ADVISER: JORGE LUIZ DA CUNHA

Santa Maria, 28 maio de 2008.

The objective of the present study is to be aware with the history of the Educação de Jovens e Adultos [*Young and Adult people' Education*] (EJA) and to evidence the influence of the life history and academic study in the educators' school practices. A bibliographical study was accomplished allied to the methodology of the Oral History where three educators of young and adult people narratives were valued, in which some were emphasized issues about their actions in classroom. Therefore, the importance of this work is justified by the fact that it provides reflections and analyses on the history of the Educação de Jovens e Adultos (EJA) and about the educators' education in the intention of noticing the efficiency and effectiveness of the actions by reviewing that theme. The EJA is a practice as old as the mankind's history, although only recently has been studied as an object and scientific research. Moreover, the course in the history showed that many were the initiatives related to for young and adults' education and the collaborators' speeches mapped scenery is still fragile in relation to the educator's graduation. A transition period is faced in the Modernity when uncertainties, "fluidity" and changes are part of the daily life. Thus, it was noticed that EJA is part of that process and as such, it is still "under construction" and qualification in the theories, projects, school practices and of affirmation in relation to the space it has been placed in the Education in our country.

Keywords: Education; History; Young and Adult people, Graduation.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	98
APÊNDICE B - CARTA DE CESSÃO.....	99

SUMÁRIO

VER PARA ALÉM DO OLHAR	10
1. NOS BASTIDORES	11
1.1 Questões sobre memória	14
1.2 Os colaboradores	18
1.3 As excertas	20
OUVIR PARA ALÉM DO ESCUTAR	23
2. O ENREDO	24
2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um caminho pela história	24
2.1.1 Iniciativas oficiais de âmbito nacional.....	32
a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) 1947 a 1963.....	33
b) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) 1952 a1963.....	36
c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)1958 a 1963.....	38
d) Plano Nacional de Alfabetização (PNA)1961 a 1964.....	42
e) Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) 1962 a 1969.....	45
f) Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)1967 a 1985.....	48
g) Ensino Supletivo 1971.....	51
2.2 EJA: questões sobre modernidade, políticas públicas e experiências nacionais a partir da década de 1990	54
2.2.1 A EJA no Rio Grande do Sul/Santa Maria.....	64
2.3 Formação de educadores de jovens e adultos	66
3 O ENSAIO	76
3.1 Metodologia	76
TOCAR PARA ALÉM DO SENTIR	87
4. A ESTRÉIA	88
REFERÊNCIAS	93

VER PARA ALÉM DO OLHAR

Eu, autora deste trabalho e também Coordenadora Setorial do Programa Alfabetização Solidária, junto às outras Coordenadoras Setoriais já estávamos na frente do hotel. Já havia transcorrido em torno de meia hora até a chegada do ônibus. As portas se abriram e os futuros alfabetizadores começaram a descer de maneira lenta e sem muita conversa. Estava muito frio, era inverno. Talvez isso tenha deixado os visitantes mais calados ainda, pois há vinte e quatro horas estavam em um calor de trinta e cinco graus e, naquele momento, enfrentavam apenas cinco graus de temperatura.

Os Cursos de Capacitação realizados no inverno foram sempre mais ‘sofríveis’ do que os realizados no verão. As doenças (gripes, dores de garganta, cistite, etc.) que se aproveitavam da fragilidade dos visitantes doíam, e a consciência por não terem ido a um evento festivo proporcionado pelo curso por medo de enfrentarem o frio, também.

E assim, duas vezes por ano, uma vez no inverno e outra no verão, a cidade de Santa Maria/RS dividia seus espaços geográficos com turmas em torno de trezentos alfabetizadores oriundos de quatro Estados brasileiros, que ficavam mais ou menos um mês preparando-se para alfabetizar jovens e adultos. A preparação/capacitação era avaliada posteriormente com a visita dos Coordenadores Setoriais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aos municípios dos alfabetizadores distribuídos nos Estados de Pernambuco, Maranhão, Goiás e Piauí trinta dias após o retorno destes, com intuito de complementar a capacitação realizada em Santa Maria.

Cheguei ao aeroporto... A decolagem (sensação de liberdade)... O contato ‘real’ com as nuvens... Depois de algumas horas, a aterrissagem (frio na barriga,, pés no chão)... O sol forte queimando o rosto, terra e ar seco, um vento norte constante...

Vi cidades com cores, vegetação e aromas variados, pessoas com cultura e objetivos de vida diferentes e, conseqüentemente, uma ‘educação diferente’... Enfim, chegávamos a um Estado até então desconhecido...

1 NOS BASTIDORES

Os bastidores são os corredores que contornam a cena, no palco do teatro. É o lado oculto e que, geralmente, não está ao alcance do público. Neste caso, os bastidores representam a contextualização deste estudo e será por meio deles que contarei como foi o meu encontro, como pesquisadora, com o tema.

O interesse em pesquisar a história da educação de jovens e adultos e experiências docentes de educadores iniciou a partir de um convite recebido, quando estava no terceiro semestre do Curso de Pedagogia, para ser Coordenadora Setorial no Programa Alfabetização Solidária na UFSM. Em tal oportunidade, que perdurou sete anos, vivenciei uma ‘rica’ experiência, além de ter podido conhecer cidades do Estado do Maranhão, Pernambuco, Piauí e Goiás e suas diferentes culturas, durante a participação em projetos educacionais.

O Programa Alfabetização Solidária surgiu a partir da motivação do Conselho da Comunidade Solidária, tendo sido divulgado em 06 de setembro de 1996 no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos em Natal (RN). Este Programa é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública, financiada por meio de parcerias mantidas entre empresas, pessoas físicas e o Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Sua estrutura administrativa é assim dividida: Coordenador Geral da Instituição de Ensino Superior (IES), normalmente um professor titular que estabelece as ligações e o acompanhamento de todos os trabalhos, integrando as ações administrativas, pedagógicas e culturais; Coordenador Municipal, responsável por todas as ações do programa no município; Coordenadores Setoriais, professores ou alunos dos cursos de graduação das IES, que acompanham as salas de alfabetização segundo um planejamento que contempla supervisão e orientação pedagógica, incluindo estímulos para motivação onde a prática exercida evidencie a relação educação e cultura, podendo também desenvolver trabalhos como comunicadores em palestras; e Monitor Pedagógico, escolhido pelo Coordenador da IES que observa os quesitos de capacidade do monitor para o acompanhamento pedagógico bem como sua disponibilidade de tempo para a dedicação ao programa durante a semana em seu município.

Enquanto Coordenadora Setorial visitei vários municípios parceiros do programa e, diante da assessoria e do acompanhamento no processo de alfabetização dos jovens e adultos, não me alhei de uma postura que contemplava a observação crítica diante daquela realidade sociocultural e educacional até então desconhecida. Foi assim que surgiu o interesse em conhecer a história de tal modalidade de ensino - Educação de Jovens e Adultos - tão moderna em termos de leis e política pública e tão antiga em suas origens.

Entre os parceiros do Programa Alfabetização Solidária, encontramos: o Governo Federal, por meio do MEC; o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); universidades; empresas privadas; prefeituras; e comunidades dos municípios onde o programa é realizado. Dentre as universidades, a Universidade Federal de Santa Maria, em particular, tornou-se parceira do programa no ano de 1998. Cabe ressaltar que a UFSM constitui-se também como o espaço por meio do qual tive a oportunidade de enriquecer e qualificar a minha história pessoal e profissional.

Como parceira do programa, a UFSM responsabilizava-se, na época em que eu cursava Pedagogia, em oferecer aos professores alfabetizadores o Curso de Capacitação¹ para Alfabetizadores de Jovens e Adultos (denominação utilizada pelo programa). A referida instituição chegou a atender dezessete municípios, distribuídos nos Estados do Maranhão, Pernambuco, Piauí e Goiás.

O Curso de Capacitação para Alfabetizadores de 1999 a 2003 foi realizado na cidade de Santa Maria (RS), tendo apoio da Coordenadoria de Educação. Nos anos seguintes, e ainda hoje, realiza-se em cada um dos municípios parceiros que atualmente são menos do que dezessete.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desde sua criação em 1946, manifestou interesse pela educação de jovens e adultos. O esforço de renovação e ampliação de programas e atividades de alfabetização, de pós-alfabetização, de educação permanente e de aquisição de saber profissional, preferencialmente na língua materna dos jovens envolvidos, foi cada vez mais orientado para o emprego de conhecimentos e experiências locais.

Porém, cada lugar, ou seja, Estado e/ou cidade que insere programas desse cunho em seus planejamentos educacionais acaba por desenvolvê-los de acordo com

¹ Curso de Capacitação é assim designado por referendar, no seu público-alvo, professores e demais sujeitos que tenham o Ensino Médio concluído, bem como interesse e motivação para trabalhar no processo de alfabetização de jovens e adultos. Neste Curso os participantes recebiam orientações teórico-metodológicas sobre ensino e aprendizagem em EJA.

seus próprios objetivos sócio-político-econômicos. Não cabe, neste momento, fazer crítica a um ou outro programa voltado para educação de jovens e adultos, pois eles, de alguma forma através do interesse de alguns educadores em fazer o melhor possível para desenvolver suas aulas, possibilitam certa qualificação àqueles que o freqüentam. E assim, considerando as positivities da minha experiência no Programa Alfabetização Solidária e as falas de alguns alunos, comecei a lançar um olhar diferenciado quanto a formação dos educadores de jovens e adultos, pois estes têm um papel legítimo de ‘autor’ de suas práticas em sala de aula, apesar de, às vezes, essa autoria ser desenvolvida sem a percepção crítica, no sentido de compreender o quanto podem “interferir” na vida dos seus alunos.

Neste sentido, é válido salientar que

se a educação é entendida como um processo de inserção de cada indivíduo no universo da cultura humana, ou seja, aquilo que faz de nós plenamente humanos, então a educação é um processo de *crescimento, um aumento* da humanidade de cada indivíduo. Com isso, percebe-se que todo professor - aquele que professa saberes, que ilumina o *alumnus* (sem luz) - é alguém que faz aumentar a humanidade naqueles com os quais se relaciona. Logo, todo o educador é um criador e, portanto, um *autor* (CARVALHO, 1998 apud PACHECO, 2006, p. 65). [grifos do autor]

A busca por uma autoridade coerente e democrática não se dá apenas no reconhecimento de uma eticidade da presença humana no mundo. Sendo assim, tornam-se inseparáveis o ensino dos conteúdos, a formação acadêmica do professor e a sua história de vida, ou seja, o educador deve ser considerado como um ser integral, pois a educação é processo que se dá ao longo da vida.

Uma vez que concordo com o autor da citação supramencionada, que considera autoria como criação, entendo como explícita a importância do educador frente ao aluno. Nesse sentido, as falas a seguir sinalizam os esforços e as expectativas de um grupo de alunos frente à questão do ser alfabetizado, o que representa o papel que o educador desempenha na formação dos educandos:

“[...] Um ladrão pode me roubar tudo, menos as coisas que aprendi”.

“[...] Uma das minhas maiores felicidades até hoje foi ter aprendido meu nome, agora não sujo mais o dedo na hora de votar”.

“[...] Deixo meus filhos chaveados em casa, mas nunca falto a aula”.

“[...] Depois que aprender a ler e escrever eu vou conseguir ser alguém na vida, poder arrumar algum emprego na cidade grande, poder casar e sustentar meus filhos, trabalhar”.

(Relatos de alunos do Programa Alfabetização Solidária, no Município de São Julião/PI)

Dessa forma, considero que o educador exerce uma função muito importante e que, talvez, só ‘transmitir’ o conteúdo não venha a suprir as reais necessidades pessoais e profissionais dos alunos. Então, surgiram questões: qual é a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no mundo e, mais especificamente, em nosso país? Qual é a relação entre a efetividade da EJA e a formação dos educadores? Diante dessas indagações, foi fundamental questionar ainda quais os sentidos e significados que os educadores atribuem a essa modalidade de ensino, perguntando-me sobre a influência das suas histórias de vida (escolarização) na prática pedagógica que utilizam em sala de aula.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa foram fazer um levantamento bibliográfico com o intuito de conhecer a história e algumas iniciativas voltadas para a formação de educadores de jovens e adultos, bem como sinalizar qual a influência da história de vida na formação acadêmica (conceitos, atribuições e conhecimentos legais) de educadores de jovens e adultos nas práticas escolares que desenvolvem.

O recurso metodológico empregado foi a História Oral (fontes orais) na modalidade história de vida, metodologia esta utilizada com intuito de valorizar as falas de alguns educadores de jovens e adultos. Das narrativas provêm dados oriundos da memória e de percepções dos sujeitos que estão relacionados com a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, entende-se que trabalhar com narrativas significa enunciar não apenas algumas marcas visíveis e presentes em um sujeito, mas acompanhar suas transformações, navegando pela subjetividade e recorrendo à memória, em que pesem os sentidos de escolarização nela significados.

1.1 Questões sobre memória

Lembrar? Sim, lembrar. Mas, o homem é um ser que esquece. Para Lauand (1996, p.40), “se perguntássemos à milenar tradição do pensamento pelos fundamentos filosóficos da Educação, os antigos dar-nos-iam esta sentença tão simples para meditar: O homem é um ser que esquece!”. No Ocidente, já entre os gregos (de Hesíodo a Aristóteles, de Safo a Platão) encontramos um extraordinário papel dado à

memória (por vezes personificada em Mnemosyne²) na educação. O homem, agraciado pela divindade com a chama do espírito, é para Píndaro (poeta grego dos 500 anos a.C.) um mito, afinal, saiu mal feito, mal acabado, tendendo à insensibilidade... Ao esquecimento!

É a partir desta constatação trágica de nossa condição ontológica que se edifica toda a educação ocidental. Isso porque ela constitui-se como base para muitas tendências e metodologias pedagógicas fundarem-se em ações cujo objetivo central é apenas a memorização no sentido de ‘decorar’.

Mnemosyne foi uma primeira tentativa de Zeus (Deus supremo, Deus do Céu e da Terra) para remediar a condição de ser que esquece: ela foi dada pela divindade ao homem como companheira, para ajudá-lo a lembrar-se... E é por essa mesma razão que os grandes pensadores da tradição ocidental consideravam as descobertas filosóficas não no sentido de deparar-se com algo novo ou insólito, mas precisamente, como descobertas: trazer à tona algo já visto, já sabido, mas que, por essa entrópica tendência para o esquecimento, não permanece na consciência. Em relação à educação, isso se traduz na missão não de apresentar o novo, e sim algo já experimentado e sabido que, no entanto, permanecia incessível: precisamente o que expressa com a palavra lembrar (LAUAND, 1996).

Para lembrar é preciso ter memória. Uma primeira constatação impõe-se imediatamente: para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão, possibilidade tal que o termo ‘lembrança’ evoca na linguagem corrente. Halbwachs (1990, p.21) caracteriza a memória como “o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade”.

A certeza que aparece, em todo o caso, é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos e de regularizações... Um espaço de desdobramentos, réplicas e contra-discursos (ACHARD, 1999).

² Mnemosyne é a deusa da memória aquela que preserva do esquecimento. Era uma das titânides filha de Urano (o Céu) e Gaia (a Terra).

Referendando a história e a política, não há como não considerar o fato de que memória é feita de esquecimentos, de silêncios, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos. Os sentidos se constroem com limites, mas há também limites construídos com sentidos.

Saramago (apud FILHO, 2003, p.12) afirma que “[...] o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer, mover e aproximar”.

Ao longo do século XIX, a consolidação da disciplina da história e a profissionalização do historiador impuseram o domínio dos documentos escritos como fonte, em detrimento da tradição oral, excluindo assim do discurso histórico a memória em favor do fato. Nesta época, os historiadores identificavam as memórias como uma fonte dúbia para verificação dos fatos históricos (KLEIN apud SÁ, 2003).

Foi somente a partir de meados do século XX que a memória emergiu com vigor na cena da discussão historiográfica contemporânea. Seguindo a proposta de Mudrovcic (apud SÁ, 2003), podemos dividir em três momentos tal emergência. Primeiro, no contexto da Segunda Guerra Mundial, via a história oral, por meio da qual se objetivava o registro e a análise dos testemunhos orais acerca do passado. Esta perspectiva transformou a história oral em um dos principais instrumentos de registro das experiências vividas pelos setores marginais da sociedade, em contraposição às narrativas que privilegiavam as elites.

Segundo, a partir dos anos 70 e, especialmente, nos anos 80, estabelecia-se uma nova relação entre história e memória ao se questionar o papel da memória coletiva na história e na construção das identidades coletivas, ou seja, a memória e o esquecimento como fenômenos políticos.

E, terceiro, em meados do século XX, irrompia a história do presente, obrigando uma revisão do pressuposto da ruptura com o passado como garantia de um conhecimento objetivo. Um marco da consolidação dessa fase é a criação do Instituto de História do Tempo Presente, em 1978, sob a direção de François Bédarida.

A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a escola, com a Igreja, com a profissão, enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a ele. Assim sendo, na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas reconstruir, com as imagens do presente, as experiências do passado (Bosi apud SÁ, 2003).

Todavia, Hobsbawm (apud SÁ, 2003, p. 194) completa:

Todos nós, inevitavelmente, escrevemos a história de nosso próprio tempo quando olhamos o passado e, em alguma medida, empreendemos as batalhas de hoje no figurino do período. Mas aqueles que escrevem somente a história do seu próprio tempo não podem entender o passado e aquilo que veio dele. Podem até mesmo falsificar o passado e o presente, mesmo sem a intenção de o fazer.

Lidar com memória é abordar o humano, com interpretações presentificadas e, por que não dizer, intencionalizadas; com representações sociais retificadas e/ou pouco explicadas em termos de origem e objetivo; com camadas múltiplas de tempos e de espaços que se alimentam ou não de valores e significados culturais manifestos nas condições objetivas de existência do passado, da atualidade e com intenções projetivas; é remover (res)sentimentos individuais, grupais, visíveis ou velados, sentidos ou ignorados.

Estudar sobre memória é tratar não apenas de vida e de perpetuação da vida por meio da história. É, sobretudo, falar também de seu reverso, do esquecimento e dos silêncios. Principalmente em se tratando da sociedade da informação, cujo predomínio da técnica e da racionalidade econômico-consumista faz o tempo ‘andar mais rápido’, falando-se em tempo real e dando-se funcionalidade diferente aos espaços e às coisas, de modo que os objetos ‘perdem’ seu significado mais depressa. A esfera da memória e das narrativas, genealógicas e biográficas está contribuindo em muito para o campo de análise histórica, ligando temporalidades, fazendo-as entrecruzarem-se, bem como resgatando atores sociais silenciados, dimensões do real muito pouco visível.

A História Oral, quando provocada por questões ou temas, pode revelar um universo de desejos sociais não esgotados e revelar personagens idealizados por um tempo. Se o valor da História Oral pode ser questionado como método de investigação, por trazer no seu bojo as limitações da subjetividade, ele pode de outra parte, contribuir decisivamente à organização educacional, uma vez que o universo rememorado é um trabalho que envolve vontades e sonhos, casas e público, autoridades e subordinados, permitindo inclusive a observação de lições ainda a serem aprendidas pela comunidade.

A memória traduz o ingrediente pessoal e quase absoluto para a construção identitária, e a história é reconhecida pela distância. As relações históricas contemplam as lutas e idéias abstraídas da vivência; a memória, ao contrário, mostra sua face concreta e vivida, convidando os sujeitos próximos a ela a agregarem-se na construção do projeto comunitário. Assim, a memória pode mostrar abusos históricos e

gerar o orgulho pelas lembranças detentoras de atos reconhecidamente admiráveis e reveladores de cenários a serem explorados.

É interessante se pensar no valor das narrativas e no seu significado educacional. A lógica parece indicar-nos que a proximidade dos eventos e a necessidade de uma base confiável podem ser significativas. De outra parte, essas idéias podem provocar a verificação da importância das narrativas como constituintes e constituidoras da integridade e do prazer no desenvolvimento, tanto para quem narra como para quem ouve e realiza a reflexão mediada por novos cenários motivacionais e representativos.

A memória pode ser uma interlocução entre o próprio processo de formação e produção dos conhecimentos sobre essa formação. É um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam; pode esclarecer a relação que professor e aluno estabelecem com o conhecimento; explicar como eles agem com as informações que recebem ou que se apropriam e como procedem para reorganizar as idéias e significados. A memória não pode ser confundida com a narrativa autobiográfica, pois, diferentemente dessa, é uma reflexão do processo atual em que sujeitos em relação encontram-se. Não é uma reconstrução da história de vida, mas a recriação da prática pedagógica atual por meio do registro e da análise dos fatos que a constituem. Ela é a primeira tentativa de elaboração de situações vivenciadas, partindo das impressões significadas na consciência de cada indivíduo.

1.2 Os colaboradores

Os colaboradores desta pesquisa, no caso, educadores de jovens e adultos poderiam ser chamados de protagonistas se considerarmos a estrutura do trabalho como uma esquete e, porque são fundamentais no processo educacional. Afinal, eles podem ser os mediadores da transformação da informação em conhecimento e assim suas ações quase sempre são/ou deveriam ser significativas para a formação profissional e intelectual dos alunos.

Foram entrevistados dois educadores cada rede de ensino (Estadual, Municipal e Privada), com intuito de perceber alguma diferença em termos de formação e/ou atuação pedagógica e que tivessem vasta experiência de atuação na modalidade

educação de jovens e adultos. Então, dos seis entrevistados, foram selecionados os três que narraram dados que mais se aproximavam com os objetivos da pesquisa. Duas educadoras lecionam em uma escola estadual localizada na zona oeste do município de Santa Maria, e o outro educador atua em um projeto de alfabetização de jovens e adultos em uma escola municipal na Vila Cerrito, localizada na zona norte do mesmo município.

Como a pesquisa constitui-se em uma investigação bibliográfica sobre a história educação de jovens e adultos, considereei pertinente trabalhar com narrativas de educadores relacionados a essa modalidade de ensino, com objetivo de enriquecer o trabalho e, ao mesmo tempo, valorizar esses profissionais na medida em que suas falas proporcionam reflexões e análises no campo da educação em geral.

Segundo os princípios éticos associados às práticas de História Oral de Vida, são resguardados os direitos à privacidade, ao anonimato e à autoria dos colaboradores desta pesquisa, o que significa que os colaboradores não foram identificados com seus nomes reais. Considerando que o trabalho segue os passos de uma peça de teatro, a identificação dos colaboradores deu-se por meio da seleção do título de três esquetes (peças teatrais de curta duração) premiadas no eixo Rio de Janeiro/São Paulo no ano de 2006 e 2007.

Já a escolha estrutural para a apresentação da pesquisa por meio dos momentos de uma peça teatral deu-se a partir de uma frase dita em sala de aula pelo professor Jorge Luiz da Cunha (orientador do trabalho) no ano de 2006: “Nunca fomos tão gregos”, ressaltando assim, a vasta influência da cultura grega em vários aspectos da nossa cultura ocidental. E, dessa forma, direcionei a estrutura textual para o referente ao teatro que era muito apreciado na Grécia e, por isso, a pesquisa apresenta-se seguindo os momentos de uma peça teatral (os bastidores, o enredo, o ensaio e a estréia) dividida em três segmentos: “Ver para além do olhar”; “Ouvir para além do escutar” e “Tocar para além do sentir”. Essa idéia dos momentos partiu de reflexões obtidas durante as aulas no Curso de Mestrado, nas quais concluímos que poderíamos dar sentido e significado para ações e conteúdos educacionais por meio da utilização ‘crítica’ dos nossos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) no contexto escolar. Assim, dei sentido e significado para as rotinas do cotidiano e passei a entender e aceitar melhor a minha vida.

1.3 As excertas

As excertas apresentadas a seguir servirão para ‘abrir as cortinas do futuro ‘espetáculo’ a que se pretende; espetáculo esse aqui entendido como um convite para a reflexão sobre a educação de jovens e adultos, conhecendo a história e valorizando-a via algumas narrativas sobre a trajetória profissional dos três colaboradores desta pesquisa.

Rememorando...

Comecei assim... Bem cedo, desde pequena. E sempre tive vontade. Meu sonho era ser professora. Eu estudei, depois parei. Eu tava fazendo a escola normal regional, ainda no tempo do normal regional, sabe, que funcionava na Escola Medianeira, e eu estudava ali. Depois eu parei e fiquei um tempão sem estudar. Casei, tive filhos e depois voltei a estudar. Quando voltei a estudar, já tinha acontecido aquela reforma que passou a ser 6ª série, 7ª série, e aí eu voltei lá na 6ª. Estudei de noite. Eu trabalhava de dia e estudava de noite, e quando eu terminei a 8ª série eu fiz no Bilac o exame, aquele para fazer o Magistério. Daí fiz o Magistério no Bilac. Aí eu terminei o Magistério com tudo que foi dificuldade e, quando me formei, ainda fiquei quase dez anos sem trabalhar na área. Quando prestei concurso e fui chamada no Estado, daí eu comecei a trabalhar em 1992, mas como funcionária de escola. Depois que me chamaram para assumir outro concurso que tinha feito para professora... (risos) Volta de repente! Aí eu assumi com as séries iniciais. Daí eu comecei a sentir muita dificuldade e o grande sonho que eu tinha era fazer Pedagogia. Daí eu fiz vestibular em 1997, passei e comecei a fazer o curso. Eu passei muito trabalho pra estudar, estudei de noite também, assim sabe, eu entendo as dificuldades que eles têm porque já passei por isso aí. Trabalhava e estudava. Chegava em casa correndo e ia pra escola, mas aquela vontade, eu queria terminar aquilo ali porque eu, ansiada, né... Eu queria terminar porque eu queria seguir adiante. Só que infelizmente hoje em dia parece que eles têm, sei lá, mesmo com dificuldade eu procurava passar por cima e segui em frente, que não foi muito fácil pra mim... Não tá sendo fácil (DAMA DA NOITE)³.

Esta narrativa fornece elementos importantes no sentido de evidenciar as dificuldades da educadora enquanto estudante, bem como de informar sua preocupação com os sentimentos dos alunos. Sendo assim, aponta também a preocupação da educadora em relação à preparação/motivação o trabalho com a EJA.

Eu sempre trabalhei e estudei como eles, e é por isso que eu tenho mais afinidade com eles, e eles todos, assim, pelo menos, pelo que demonstram, gostam bastante de mim por isso. Eu compreendo quando ele tá cansado,

³ Educadora de Escola Estadual de Santa Maria/RS. Atua durante o dia no Ensino Fundamental e a noite com alfabetização de jovens e adultos.

quando ele quer sair mais cedo, quando ele diz: “Professora, tô com sono, eu não agüento mais, eu vou lá no banheiro”. E eu sei que é só para dar uma voltinha... Mas eu compreendo porque passei por isso. Eu sei qual é a dificuldade e, às vezes, não temos vontade mesmo...

Eu vim trabalhar com EJA porque eu fiz concurso, passei e me chamaram, fui nomeada, e já no concurso já tinha aquela opção de trabalhar com EJA, mas fora isso eu queria muito trabalhar com adulto porque eu fui um adulto que estudei de noite e trabalhei de dia. E por causa disso aí eu ia até trabalhar alfabetização gratuitamente, ia conseguir um salão da igreja, uma coisa assim, e ia trabalhar, porque me preocupa bastante as pessoas que não sabem ler. Eu acho muito triste tu não saberes assinar teu nome, tu não saberes ler uma bula de remédio, o nome de um remédio pra tu comprares. Tu estás numa parada de ônibus e não sabes o ônibus que vai pegar, tens que perguntar para outra pessoa. “Oh... Esse ônibus vai pra onde?” Eu acho muito triste, então ia trabalhar com adultos e alfabetizar gratuitamente. E quando me chamaram, pra mim foi um presente (A IMAGEM)⁴.

Esta educadora deixou explícita sua preocupação em relação à importância da alfabetização para que um adulto possa resolver problemas do cotidiano (ler receitas, bulas, etc.) sem passar por humilhação e constrangimento.

A minha alfabetização foi em estilo que a gente chama de tradicional. Eu iniciei minha alfabetização na década de oitenta, numa escola estadual, numa escola bem tradicional lá em Alegrete/RS, e basicamente foi pelo método silábico. Mas eu não tive problema algum de aprendizado e de desenvolvimento cognitivo dentro desse método, a não ser essa consequência de ter uma tendência maior à questão da memorização do que para a reflexão. Isso é uma consequência negativa, mas eu consegui me alfabetizar sem problemas.

A influência da minha alfabetização com a minha prática escolar ainda é um obstáculo. Como a gente foi alfabetizado nesse método (tradicional), por mais que a gente estude, que tenha contato com uma literatura que te diz que esse método não é o mais adequado, que tem outros métodos mais avançados, interessantes, fica aquela dúvida, porque afinal de contas tu foste alfabetizado no outro (método tradicional) e teve sucesso. Mas, eu tenho consciência, assim, que ainda hoje me pego tendo a tendência (tradicional). E quando tenho problema dentro de sala de aula, a minha tendência era solucionar esse problema por meio de uma atividade de memorização e de cópia... Senão surgia nenhum problema, a minha tendência era seguir aproveitando essa questão da reflexão, da utilização dos textos, de variações de palavras e de outras atividades não centradas na questão do método silábico, e sim na questão da psicogênese da língua escrita (SETE MINUTOS)⁵.

Este educador ressalta a questão de que, quando não temos segurança de alguma coisa, recorreremos às experiências já vivenciadas. Nesse sentido, talvez os caminhos que escolhemos não sejam os mais adequados, mas ao menos sabemos aonde vamos chegar, evidenciando que

⁴ Educadora de Escola Estadual de Santa Maria/RS. Atua no Ensino Médio durante o dia e nos anos finais do Ensino Fundamental com jovens e adultos à noite.

⁵ Educador atuante em vários projetos educacionais voltados para Educação de Jovens e Adultos em Santa Maria/RS e Alegrete/RS.

é possível uma interação entre o vivido e o aprendido bem como entre o vivido e o transmitido para os alunos. E, assim, podemos concordar com Morin (1999, p.14) quando nos lança o seguinte questionamento: “Para que nos servem todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas interrogações cognitivas?” A partir disso, o autor sugere que é necessário eliminar a fragmentação, possibilitando uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos, de modo a tornar significativos os conteúdos acadêmicos para que as práticas docentes sejam re-significadas e produtoras de saberes.

Portanto, tais referências sobre memória, as excertas dos colaboradores e o olhar diferenciado que tive em relação a formação de educadores após minha experiência no Programa Alfabetização Solidária permitiram ver para além do olhar, ou seja, percebi por meio das entrelinhas que os educadores são fundamentais para o processo educativo significativo.

OUVIR PARA ALÉM DO ESCUTAR

Ouvir para além do escutar... De alguma maneira, quando lemos estamos escutando a 'voz' do autor. Mas, não basta ouvi-lo; é preciso escutá-lo, pois assim poderemos visualizar os caminhos que pelo autor podem ser sinalizados e a partir daí escolhermos o melhor para seguirmos.

Dessa forma, as vozes dos autores que permeiam este trabalho serviram de base para a compreensão das práticas e ações desenvolvidas ao longo dos anos, no que se refere à educação de jovens e adultos.

2 O ENREDO

A pesquisa, assim como uma esquete, tem um enredo. De acordo com o Dicionário Aurélio, enredo pode ser, entre outras possibilidades de significação, um conjunto de fatos que constituem a ação da obra, ou seja, é o que dá sentido ao ‘espetáculo’. Portanto, será apresentado o caminho percorrido pela história da educação de jovens e adultos.

2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um caminho pela história

A Educação de Jovens e Adultos é uma prática tão antiga quanto a história da humanidade, ainda que só contemporaneamente figure como objeto de pesquisa científica. A nossa herança cristã, por exemplo, com cerca de dois mil anos, apresenta, no Livro Sagrado, exemplos do relacionamento educacional adulto por meio dos patriarcas, sacerdotes e do próprio Jesus Cristo, que pode ser considerado um educador de adultos. Jesus Cristo foi tão efetivo que, mesmo com um grupo tão misto de aprendizes-analfabetos e doutores, conseguiu resultados que ainda continuam transformando pessoas no mundo todo com sua mensagem.

A questão da ‘reflexão-ação’ também fez parte deste contexto, pois Cristo sempre usava parábolas para provocar a reflexão e ação nos seus seguidores a respeito dos princípios dos seus ensinamentos. Os discípulos eram desafiados, constantemente, a formular uma estruturação mental própria para a compreensão do significado da mensagem recebida.

Na Antigüidade, Sócrates, Platão e Aristóteles na Grécia Antiga; Confúcio e Lao Tsé, na China; Evelid e Quintillian, na antiga Roma, foram também educadores de adultos. A percepção desses grandes pensadores quanto à aprendizagem era de que ela fosse um processo de ativa indagação, e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Assim, as técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação (OLIVEIRA, 1926).

Apesar desses sucintos referenciais da Antigüidade, formalmente podemos dizer que, muitos séculos mais tarde, as ações direcionadas a adultos sofreram alterações conforme as mudanças em termos políticos e econômicos, ou seja, em cada país onde há ocorrência de um alto número de analfabetos jovens e adultos, existe uma realidade de estilo, tempo e ritmo de aprendizagem diferente que pode ser considerada no momento do estabelecimento da orientação pedagógica em tal modalidade de ensino.

Nesse sentido, o conceito de pessoa alfabetizada muda e/ou amplia-se conforme as mudanças sócio-político-econômicas de um determinado país. Em países em desenvolvimento, de modo geral, a problemática da educação de jovens e adultos ainda é associada a um contexto de desigualdade, pobreza e exclusão (BORGES, 2000).

Após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer nos Estados Unidos e na Europa concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Com o intervalo de duas décadas, essas concepções desenvolveram-se e assumiram o formato de teoria da aprendizagem.

Eduard C. Linderman (USA) foi um dos contribuidores para a pesquisa da educação de adultos por meio do seu trabalho **The Meaning of Adult Education**, publicado em 1926. Pesquisando as melhores formas de educar adultos, Linderman percebeu algumas impropriedades nos métodos utilizados, concluindo que

nosso sistema acadêmico se desenvolveu numa ordem inversa: assuntos e professores são pontos de partida, e os alunos são secundários... O aluno é solicitado a se ajustar a um currículo pré-estabelecido... Grande parte do aprendizado consiste na transferência passiva para o estudante da experiência e conhecimento de outrem (1926, p. 10).

Percebe-se que, por meio das décadas, as propostas de ensino foram estruturando-se completamente ao contrário de como se apresentavam na Antigüidade. Não obstante, em 1940, apesar de haver elementos suficientes para a elaboração de uma teoria compreensível sobre a aprendizagem de adulto, esses elementos estavam dispersos e necessitavam de uma unificação teórica. Entre 1940 e 1950, esses princípios foram esclarecidos, reelaborados e incorporados a uma explosão de conhecimentos vindos de várias disciplinas das ciências humanas.

A partir de 1970, Malcom Knowles introduziu e definiu o termo Andragogia – A Arte e Ciência de Orientar Adultos a Aprender. A Psicoterapia, por exemplo, foi uma das ciências que mais contribuiu para a Andragogia porque os psicoterapeutas

estavam voltados, essencialmente, para a reeducação, em especial, da população adulta (OLIVEIRA, 1926).

As condições políticas, sociais e econômicas de um país determinam, por exemplo, não somente o desencadeamento da luta pela ampliação das oportunidades educacionais, bem como o sentido dela: se os esforços desenvolviam-se em torno da difusão do ensino elementar comum (como no período posterior à Primeira Guerra Mundial), da reformulação dos sistemas educativos preexistentes (como na década de 20) ou da promoção do ensino técnico-profissional (como no período imediatamente posterior à Revolução de 30). E são vários os movimentos educativos ou de mobilização em favor da educação popular que podem ser mencionados, os quais se caracterizavam por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino e visavam à imediata eliminação do analfabetismo por meio da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de ‘para-sistemas’, de programas paralelos – privado ou oficial, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado (PAIVA, 1973).

Entretanto, a educação para o povo só começou a ser valorizada como processo sistemático quando a Revolução Industrial na Europa passou a exigir o domínio das técnicas da leitura e da escrita por parte de um maior número de pessoas. Em consonância, mais ainda quando, com o desenvolvimento do capitalismo, a educação foi percebida como importante instrumento de ascensão social.

De acordo com Nagle (1974), o fenômeno caracterizado como ‘entusiasmo pela educação’, durante a segunda década do século XX, parecia tomar forma bem definida. Nessa época, divulgou-se nos Estados Unidos uma estatística sobre o analfabetismo no mundo, cujo país líder era o Brasil. Comprometendo o orgulho brasileiro, essa constatação fez com que a educação começasse a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria à solução dos demais. Justificava-se, assim, a preocupação com a imediatilidade da eliminação do analfabetismo.

Com isso, Paiva (1973, p. 29) referenda que

o entusiasmo pela educação perpetuou-se em nossa história da educação popular. Defendido por políticos e diletantes da educação em todo o período posterior à Primeira Guerra, penetrou também nos meios técnicos quando estes passaram a existir: criado um Ministério da Educação, seus cargos técnicos foram preenchidos em muitos casos por elementos sem formação específica no campo.

Paiva relata ainda que não ter preocupações quantitativas imediatas era, contudo ser antinacional, tendo em vista que ‘entusiasmar-se’ pela educação ligava-se à demonstração de sentimentos humanísticos e à valorização do bem público.

Mas, com o aparecimento, na década de 20, dos primeiros profissionais da educação preocupados com a qualidade do ensino e, portanto, hostis à difusão quantitativa e imediata de instrução de baixa qualidade, iniciou-se o fenômeno denominado por Nagle (apud PAIVA, 1973) como otimismo pedagógico. Conforme o autor,

“o otimismo pedagógico” caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Seus representantes têm se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda a população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender, dentro de padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais (NAGLE apud PAIVA, 1973, p. 30).

A principal característica do otimismo pedagógico era a desvinculação entre o pensamento pedagógico no Brasil e a reflexão sobre o social, traço que até a década de 60 dominou de forma quase absoluta os nossos meios pedagógicos e que ainda é encontrado nos meios educacionais brasileiros.

Neste contexto, entende-se a educação popular por duas concepções: uma, que seria aquela oferecida a toda a população e aberta a todas as camadas da sociedade, sendo gratuita e universal; e outra aquela da educação destinada às camadas populares da sociedade nas quais seria desenvolvida a instrução elementar e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado como ensino ‘para desvalidos’.

Ainda no século passado, vigoraram no Brasil os ideais liberais de educação para todos, porém eles primavam pela vitória dos mais capazes, independente de sua origem social. E devido à impossibilidade de colocar em prática tais ideais, durante o século XX defendeu-se a extensão da educação elementar às maiores parcelas das camadas populares e ampliaram-se as possibilidades de formação técnico-profissional para os ‘desvalidos’.

Considerando como Educação Popular a instrução elementar, e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário, foi que inicialmente a educação de jovens e adultos foi tratada nesse conjunto. Era parte da educação popular porque a difusão da escola elementar incluía as escolas noturnas para adultos, o que,

durante muito tempo, foi a única forma de educação de adultos praticada no país. Quando ganhou autonomia e se pretendia que sua duração fosse menor que aquela oferecida à população em idade escolar, a educação de jovens e adultos passou a ser tratada educação de base.

‘Educação de Jovens e Adultos’ é uma denominação recente no país. Desde a colonização do Brasil, quando se falava da educação que não era a infantil, incluía-se apenas a população adulta que precisava ser instruída de conhecimentos religiosos, sobressaindo, portanto, o caráter religioso em detrimento ao educacional. Percebe-se então, a fragilidade da educação naquele período, pois a educação não era responsável pelo aumento da produtividade, o que ficava a cargo do número de escravos, denotando o descaso dos dirigentes com a educação.

O desenvolvimento industrial brasileiro colaborou para a qualificação da educação de adultos por meio de prismas diferentes ao dos que a interpretavam como domínio da língua falada e escrita, destinada para técnicas de produção; alguns a entendiam como forma de ascensão social; outros como suporte para progresso do país; e há via também aqueles que visualizavam a ampliação da base de votos. Em 1940, diante do alto índice de analfabetismo no Brasil, a educação de adultos passou a ter importância e independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação dos adultos analfabetos.

Já com a criação da UNESCO, foram solicitados aos países participantes esforços no sentido de se educar os adultos analfabetos. Isso ocorreu basicamente ao final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, quando houve um fortalecimento dos princípios democráticos.

A identidade da educação de adultos fortaleceu-se também ao ser projetada uma Campanha de Educação de Adultos, no ano de 1947, cuja primeira etapa era composta de três meses destinados à alfabetização e, na seqüência, era inserido o curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Depois, viria o momento de aprofundamento que se processaria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

A campanha de certa maneira obteve bons resultados, conseguindo reverter em parte o conceito de que o adulto analfabeto era um ser incapaz e marginal psicológica e socialmente. Por outro lado, as dificuldades em termos de metodologias impróprias a esta clientela não foram sanadas, bem como surgiram críticas ao aprendizado em um curto período de tempo para a alfabetização.

Essas questões ocasionaram uma nova visão sobre o problema do analfabetismo adulto, cujo educador referencial foi Paulo Freire, estudioso que primou por um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social, ou seja, em condição de complementaridade.

Somente a partir da Revolução de 1930 é que o Brasil passou a ter nitidamente a representação do Estado nos negócios da educação. Afinal, anteriormente a esse período, a Educação de Jovens e Adultos não delineava um tipo específico de ação educativa. O que havia eram iniciativas particulares de cunho popular, espontâneas e inexpressivas, a partir das quais passou a ser constituído um novo caminho para que fosse configurando-se uma nova modalidade de ensino face às necessidades nacionais para o progresso do país.

Em 1940 foram iniciadas algumas ações visando diretamente à educação de adultos, pois até então a imagem internacional do Brasil estava prejudicada pelo elevado número de analfabetos e, por isso, a administração pública começou a levar a sério este problema considerado como um problema social.

No espaço da Primeira República, houve muito centralismo nas ações da administração pública, cujas benfeitorias e interesses relacionavam-se apenas a pessoas estreitamente ligadas aos mandantes ligados ao poder central. Faltava a visão do ‘público’ para as iniciativas políticas e os governos apenas efetivavam trocas de interesses em favor das necessidades particulares, e não em prol das necessidades sociais, tanto é que esse período foi marcado por diversas revoltas.

A força das oligarquias regionais foi enfraquecida em favor de uma preocupação com um Estado que atendesse os interesses econômicos, sociais, educacionais e culturais da nação. As alterações no modo de agir dos governantes foram nítidas em favor da sociedade, de modo que o Estado tornou-se mais democrático, tentando dar fim ao ‘voto de cabresto’. Foi também nessa conjuntura que pela primeira vez foi elaborado um Plano Nacional de Educação, que incluía o que era competência da União, dos Estados e dos Municípios. Nesse plano, estava claro de quem era a responsabilidade para com a educação, afirmando-a como um direito de todos e um dever do Estado em termos de manutenção e de desenvolvimento.

Mostra-se, pela primeira vez, de forma explícita, a preocupação com a educação de adultos, uma vez que no Plano Nacional de Educação constava que se estendia aos adultos a necessidade de cursar o ensino primário integral, conforme previa a Constituição de 1934.

Em 1938, foi fundado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e, em 1942, instituiu-se o FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário). Este fundo tinha o objetivo de estimular a ampliação do ensino primário, inclusive do ensino supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, foi estabelecido que 25% dos recursos desse fundo deveriam ser destinados para o ensino supletivo.

Em favor da educação supletiva para jovens e adultos, a UNESCO (recentemente criada em 1945) foi um importante porta-voz em nível mundial de denúncia das desigualdades dos países que apresentavam profundas diferenças de caráter educacional, alertando assim sobre o importante papel que a educação poderia proporcionar para evitar os conflitos armados internacionais.

No ano de 1947, foi criado o SEA (Serviço de Educação de Adultos) no Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de coordenar e reorganizar o ensino supletivo em geral. Com isso, houve a produção e distribuição de material didático visando a mobilizar a opinião pública e as administrações estaduais e municipais.

Três anos após a criação do SEA, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, sendo esta muito influente nos órgãos da administração da educação nas esferas menores de caráter local, tanto que, posteriormente, foi criada uma infra-estrutura que mais tarde atingiu o nível estadual e municipal.

Mas, ainda em 1945, com a regulamentação do FNEP (Fundo Nacional do Ensino Primário), iniciou-se o período do auxílio do Governo Central aos Estados para a difusão do ensino elementar, de modo que a União arcava com as despesas relativas às construções escolares e à qualificação do pessoal técnico e os Estados, com a manutenção do sistema. A educação dos adultos passou, portanto, a ser fortemente percebida como instrumento para a consecução de objetivos político-ideológicos.

Devido a vários problemas referentes ao funcionamento do ensino elementar, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), na tentativa de abordar experimentalmente, de forma integrada (educação elementar comum e educação de adultos) os problemas da educação a partir de uma abordagem técnica que não fosse meramente pedagógica, observando-se, assim, a introdução dos princípios do planejamento educacional em um programa concreto.

Na década de 50, a tendência ao planejamento das atividades educativas, modeladas na CNEA, misturou-se entre alguns setores interessados em problemas educativos (nem sempre entre os tradicionais ‘profissionais da educação’, estes que surgiram nos anos 20 introduzindo as idéias da escola renovada e estimulando as

preocupações com a qualidade do ensino, com a psicologização do processo educacional e com uma adequada administração do ensino), consolidando-se por meio da incorporação do princípio do planejamento à LDB e tornando-se mais concreto via o Plano Nacional de Educação previsto para o período de 1963/1970.

O período posterior a 1945 contempla um espaço de formação de novos profissionais da educação, porém sem o compromisso com o movimento renovador dos anos 20 e bastante diferenciado dos ‘técnicos’ do Ministério da Educação. Os encontros educacionais promovidos na primeira metade da década dos 60 referem-se à educação dos adultos.

Mesmo com a independência da educação de adultos do ensino elementar a partir da criação do FNEP, ainda era necessário tratar do ensino elementar, pois este foi responsável pelos altos índices de analfabetismo que motivaram a criação de programas para adultos. A racionalidade dos programas de massa para adultos variava conforme a situação do ensino elementar comum, isto é, das oportunidades que oferecia à população escolar (determinando a quantidade de pessoas que permanecem à margem da leitura e da escrita, por falta de escolas), a qualidade do ensino, etc.

Os recursos do FNEP a partir de 1946 parece ter contribuído para a diminuição do déficit de escolas, embora não se tenha observado uma diminuição proporcional do déficit de matrículas. Do mesmo modo, ficou evidente a localização inadequada dos prédios escolares como consequência das interferências do poder político local na sua distribuição. No período de 1946 a 1958, foi construído um total de 15.000 unidades escolares, estimando-se que a Campanha de Construções Escolares, até sua extinção em 1963, tenha alcançado um total de 20.000 prédios construídos.

As sementes de organização e reconhecimento da educação, destinadas para jovens e adultos e lançadas pelo governo, vieram a germinar causando acomodação aos conflitos locais e regionais que antes facilmente surgiram no meio da população. Com o crescimento da consciência de nação, incutindo nas pessoas de todo o território nacional o conhecimento de unidade brasileira, proporcionando a sensação de igualdade para todos e oferecendo a força do voto como arma democrática contra opressão, pode-se afirmar que, no período da Segunda República, houve diversas iniciativas mais contundentes no que diz respeito à educação de adultos do que em todo o Período Colonial, Imperial e da Primeira República. Por isso, a eficiência e eficácia das medidas da administração pública, a partir de 1930, foram comprovadas

pelos efeitos benéficos que tiveram as políticas educacionais na índole da nossa sociedade.

Sendo assim, ficou reconhecido o valor da educação de adultos como contribuição ao desenvolvimento do país. Como todas essas iniciativas uniram campanhas de caráter temporário e medidas de política educacional de caráter permanente, no período entre 1930 e 1960, o analfabetismo caiu para 46,7%.

Conforme Haddad (1986, p. 04 apud Paiva 1973, p. 209), no II Congresso de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958,

[...] percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reduzia de fato as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária reforçando o preconceito contra o analfabeto.

O trabalho de Paulo Freire, nesse mesmo congresso, foi marcante, pois ele propunha uma mudança significativa nos métodos e processos de alfabetização de adultos, proporcionando a troca do discurso explanatório pela discussão grupal, procurando oferecer oportunidade para que aqueles que se alfabetizassem viessem a se tornar cidadãos conscientes e com participação na vida política do país.

Contudo, surgiram as Universidades Populares e os Centros de Cultura Popular. Fez-se presente a influência européia, e a valorização da arte e cultura popular tornou-se mais visível. Com o final da Guerra, a vitória dos ideais democráticos influenciou no sentido de ser enfatizada a necessidade da discussão do problema da educação de massas, incluindo a de adultos.

Quando o INPE (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1945, organizou seu primeiro apelo no sentido da ampliação das redes estaduais do ensino (uma campanha de educação de adolescentes e adultos), já com recursos do FNEP, foi percebido em suas recomendações influências do clima político do momento.

2.1.1 Iniciativas oficiais de âmbito nacional

a) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947 a 1965.

A CEAA foi a nossa primeira grande campanha de massa para educação dos adultos. Estavam previstas duas etapas, de modo que a primeira seria de ‘ação em profundidade’. Isso significa que a parte inicial sugeria o alcance da alfabetização no prazo de três meses e a conclusão do curso primário em dois módulos de estudos condensados em sete meses cada um. No segundo momento, era proposta a capacitação profissional e atuação junto à comunidade.

A Campanha significava o combate ao marginalismo, conforme os pronunciamentos de Lourenço Filho⁶, de acordo com Paiva (1973 p. 179):

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral.

As palavras supracitadas indicam claramente a preocupação dos governantes com as necessidades das classes populares, teorizando uma campanha que visava a solucionar todos os problemas sociais, o que na realidade, no momento de realização do projeto, deixou a desejar.

O otimismo sempre esteve contido no discurso da campanha, inclusive em alguns aspectos que podem ser considerados preconceituosos, alguns equivocados e outros ainda provenientes de uma percepção consistente do problema. Um dos equívocos da época foi a idéia de que o atraso brasileiro para o crescimento econômico do país estava sob a responsabilidade da população de analfabetos, considerados ‘um freio’ ao progresso, assim como afirmou Roquete Pinto⁷ quando disse que o Brasil atingiu o máximo do seu limite de crescimento, considerando os baixos índices de educação do povo. O equívoco ficou evidente ao conceberem o analfabeto como um ser marginal, incapaz de possuir os elementos comuns da cultura do seu tempo, e agravou-se quando se referendou que o ensino supletivo poderia atingir os mais distantes lugares das regiões interioranas.

⁶ Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador brasileiro conhecido, sobretudo, por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

⁷ Edgar Roquete Pinto, além de professor e cientista, é considerado o ‘pai da radiofonia brasileira’. Pioneiro nas comunicações, fundou em 1923 a Sociedade Rádio do Rio de Janeiro (BR A2).

Surgiam idéias diferentes, como relata Paiva (1973, p. 181):

Segundo afirmavam os dirigentes da CEAA, esperava-se que através da atuação sobre os adultos fosse possível estimular a procura e a matrícula nas escolas primárias comuns, pois os “pais-alunos” haveriam de se interessar mais pela educação de seus filhos. Daí um dos lemas da Campanha, cuja função parece ter sido a de minimizar os efeitos de possíveis críticas ao uso alternativo dos recursos na educação dos adultos ao invés do reforço ao sistema destinado à população em idade escolar: “é ainda por amor à criança que devemos educar adolescentes e adultos”.

Foi mantida uma diretriz que priorizava a campanha no interior dos municípios, pois a maior parte da população estava situada no meio rural e ainda um total de mais da metade da população era analfabeta. Houve ainda a preocupação com a elaboração dos materiais didáticos adequados para adultos, bem como com a recorrência a uma metodologia mais condizente com o contexto, em que pesem aspectos e conseqüências políticas, denotando que os objetivos da campanha eram amplos, pois contemplavam a alfabetização, o ensino supletivo e uma perspectiva profissionalizante.

A priorização do meio rural também tinha intenção de descentralizar o poder das lideranças locais, desorganizando os ‘currais’ eleitorais contrários às idéias políticas da situação. De fato, particularmente quanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a campanha apresentava a intenção de obter ganhos políticos por meio da capacitação de pessoas para se tornarem eleitores dos partidos vinculados ao governo, ao mesmo tempo procurando combater o ideário socialista e anarquista, conforme Paiva (1973, p. 182):

Assim, para alguns, a Campanha era um instrumento da democracia liberal que deveria combater as ideologias estranhas, principalmente nas cidades, ao mesmo tempo em que colocava em risco o equilíbrio eleitoral das oligarquias no interior.

Nota-se, assim, que a campanha, às vezes, perdia seu eixo pedagógico para assumir uma postura político-partidária. Com isso, a campanha era utilizada como ‘meio’ de implantar uma nova concepção de sociedade no país, via a mobilização da população em favor da política vigente.

Durante o desenvolvimento da campanha, contudo, muitas afirmações teóricas do projeto foram contraditas. Afinal, foi se percebendo que o analfabeto não era uma ‘aberração da natureza’, e sim vítima do preconceito de pessoas alfabetizadas que os colocavam à margem de todo e qualquer processo social. Algumas destas idéias, que

mais tarde foram contrariadas, eram dos ‘entusiastas’ da educação que identificavam o analfabetismo como causa, e não efeito, da situação econômica, social e cultural do país (PAIVA, 1973).

Conforme Paiva (1973, p. 186),

estas idéias, defendidas no início da Campanha, não se mantiveram durante toda a sua existência, como fica demonstrado pelos trabalhos elaborados por técnicos da Campanha em diversos momentos nos anos que se seguiram. Embora mantendo algumas das suas implicações fundamentais, alguns teóricos da Campanha modificaram suas idéias a respeito do analfabeto, o que pode ser observado através dos trabalhos de Dulcie Kanitz Vianna. O analfabeto passa a ser valorizado como elemento que participa da produção e que embora “saiba-se inculto” tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso. Estas idéias, entretanto, só se tornam mais nítidas dentro da própria Campanha quando a experiência já as havia tornado evidentes e quando, em todo o país, o enfoque do problema se modificava.

A citação acima apenas reforça algumas idéias que já foram mencionadas a respeito de enganos no embasamento teórico da campanha. Não obstante, posteriormente, técnicos que tratavam desse tema junto ao Ministério da Educação tiveram que mudar as concepções apresentadas. A prática foi o fundamento das mudanças teóricas, porque foi por meio dela que se percebeu que o adulto analfabeto poderia ser capaz de aprender e, mesmo não alfabetizado, capaz também de conduzir e resolver os problemas da sua vida.

Em consonância, a campanha revelou com o passar dos anos um progresso significativo nos índices de analfabetos do país e, nas décadas de 1940 e 1950, houve uma baixa de 5,53%; na década de 1950 e 1960, uma baixa de 11,21%, sendo que grande parte desse aumento foi nas zonas rurais. Para Paiva (1973, p. 183),

se ela não “educou” muitos adultos, de acordo com as exigências dos educadores, ela seguramente alfabetizou ou semi-alfabetizou um número significativo de pessoas que entraram de posse de seus direitos políticos e o predomínio desse seu fundamento político sobre aspectos técnico-educativos é que deu origem às sucessivas acusações de que o programa se havia transformado numa “fábrica de eleitores”.

Mas, no ano de 1954, o nível da campanha começou a decair porque seus estudos não ultrapassavam a fase inicial, e o poder público não oferecia os passos seguintes prometidos no projeto de lançamento. Mesmo assim, sob o vínculo da CEAA, foi promovida a criação de Centros de Iniciação Profissional e, no ano de

1957, do Sistema Rádio-Educativo Nacional (SIRENA) que funcionou anexo à campanha, tendo sido muito importante tendo em vista que é a partir da sua fundação que veio a se instalar a rádio-educação no Brasil.

Fazendo uma breve análise sobre o desempenho da campanha, pode-se salientar que ela iniciou e se manteve em um clima de entusiasmo até o ano de 1950, apesar de, quatro anos depois, ter conseguido manter suas atividades mais por persistência do que pela euforia inicial.

Seu declínio, no ano de 1954, foi ocasionado por um conjunto de fatores: voluntários abandonaram o trabalho e não surgiram novos; os planos em nível de secretarias estaduais de educação não eram efetivados; pouca qualidade no ensino; baixa remuneração dos alfabetizadores, etc.

Percebe-se, assim, que o declínio foi praticamente estrutural e, em 1958, durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ficou reconhecido publicamente que o fracasso do programa englobou também o aspecto educativo. Mesmo assim, oficialmente, o programa perdurou por mais cinco anos.

Enfim, esta experiência despertou nos teóricos da educação brasileira um maior interesse na temática do analfabetismo, forçando-os a reformularem muitos conceitos relativos ao problema. Também oportunizou a criação de cursos de capacitação profissional, a partir de 1951.

b) Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), de 1952 a 1963.

A CNER desenvolveu suas atividades entre 1952 a 1963, chegando a atuar em inúmeros Estados do país (principalmente nos da região Nordeste), até ser extinta juntamente com os demais movimentos do gênero promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura. A CNER era uma campanha constituída de vários objetivos que visavam ao desenvolvimento da população rural, porque a administração pública preocupava-se com o deslocamento de pessoas do interior dos municípios para os centros urbanos.

Acreditava-se que a alfabetização poderia ser um instrumento de segurança do regime democrático liberal. Não muito distante desta concepção, a UNESCO, por sua vez, percebia a alfabetização como um meio, ou melhor, a educação das massas como um instrumento para preparar a paz e maximizar os efeitos da assistência técnica.

Porém, o que predominava de fato era a crença no poder da ação pedagógica e na ajuda do governo/povo na ‘fase heróica’ da educação dos adultos.

Já existia comprometimento político dos governantes com a propagação do ensino rural no país. Assim, experimentando uma metodologia de desenvolvimento comunitário, foi empregada como recurso a ‘Missão Rural de Educação de Adultos’, formada por profissionais de várias áreas, tais como veterinária, enfermagem sanitária, assistência social, medicina, etc. O prazo para percorrer determinado território do município era de poucos meses, e o objetivo era a investigação incansável de evidências de resultados positivos ou negativos, objetivando a ação educativa desenvolvida. A primeira missão iniciou em julho de 1950, a segunda, em dezembro do mesmo ano, e a terceira, em maio do ano seguinte.

É importante salientar que as missões promoviam uma prática de despertar da comunidade rural para que fossem obtidas condições de progredir e atingir um padrão de vida mais favorável. Nesse sentido, o aspecto assistencial era tratado em planos inferiores, pois a prioridade era o trabalho educativo. Os integrantes das missões também procuravam preparar pessoas para o desenvolvimento de atividades de alfabetização de crianças, jovens e adultos. E, para tanto, formavam comissões nas localidades.

Porém, os resultados das missões não atingiram plenamente os padrões almejados por aqueles que as criaram, apesar de, em contrapartida, terem promovido algumas benfeitorias no meio rural e, mesmo que precariamente, de as Comissões Comunitárias (formadas por membros da localidade) terem conseguido manter por um bom tempo as atividades implantadas.

É importante mencionar que, a partir da instauração do Estado Novo, no Brasil, surgiram missões de caráter cultural (Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, Sociedade Brasileira de Educação Rural). Entretanto, visando à educação de base em busca do desenvolvimento das comunidades rurais, a CNER foi a primeira desse gênero no país.

Em termos de analfabetismo de jovens e adultos, ela não estimava voltar-se diretamente ao problema, mas obteve muita influência no desempenho de suas ações junto de outras campanhas desse tipo, as quais desenvolviam atividades no mesmo período histórico. Por essa razão, ela não pode deixar de ser referendada, afinal, ao abordar os trabalhos de outras iniciativas, sempre há referência a esta proposta, pois os

maiores índices referindo-se a pessoas analfabetas são sempre originados de lugares fora da zona urbana.

c) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), de 1958 a 1963.

É fato que o período posterior ao reconhecimento público da falência das campanhas de massa promovidas pelo DNE (Departamento Nacional de Educação) é aquele no qual se desenvolveu a maior mobilização no campo da educação dos adultos em nosso meio.

Após o suicídio de Vargas, as condições políticas brasileiras estimulavam o livre debate de idéias e a participação política. A partir de 1959, aumentou a oposição ao governo que, em meados desse mesmo ano, rompeu com o Fundo Monetário Internacional, preparando-se para enfrentar as eleições de 60 a partir de uma postura nacionalista mais aparente. Também se levantou o problema do voto do analfabeto e de sua representatividade no sistema frente aos elevados índices de analfabetismo que condicionava um eleitorado restrito.

De acordo com Paiva (1973, p. 204),

em nível governamental, a Convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos demonstra que o problema foi considerado pelo governo central; além disso, começavam a surgir nos meios oficiais os defensores da tecnificação do campo educativo e sua mobilização dá origem a CNEA. Entretanto, o problema merecerá maior atenção a partir do governo Jânio Quadros.

Jânio Quadros, eleito sem compromissos com as oligarquias tradicionais, notou a relevância dessa difusão e facilitou o surgimento de programas destinados à educação de adultos capazes de multiplicar em curto prazo os grupos eleitorais. Mas, é somente após a renúncia de Jânio Quadros que a educação de adultos receberá uma atenção especial. Sobre isso, Paiva (1973, p. 205) comenta que

a importância da educação das massas para o novo governo podia ser observada desde o Programa de Governo apresentado por Tancredo Neves no final de 1961, mas se observa especialmente através dos diversos programas oficiais tentados no período, na ampliação da área de atuação do MEB⁸ e na tentativa de recentralizar a coordenação dos programas que se multiplicaram durante o período.

⁸ Movimento de Educação de Base.

Contudo, foi somente após o ano de 1962 que a mobilização em favor da educação dos adultos intensificou-se e que encontramos em todo o período compreendido entre 1958/64 algumas características que permanecerão estáveis.

As idéias de Paulo Freire, inscritas no conceito antropológico de cultura, propagaram-se constituindo a base de uma nova imagem do analfabeto como ser capaz e produtivo, bem como responsável por grande parcela da riqueza da nação, sem contar que ainda no período entre 1958/64 caracteriza-se pelo ‘realismo em educação’.

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos ofereceu oportunidade para a manifestação de vários educadores que se mostravam preocupados em buscar novos métodos para a alfabetização e a educação dos adultos. Este encontro possibilitou observar a diversidade de posturas ideológicas defendidas pelos seus participantes, por meio da apresentação das teses.

Já foi manifestada no referido evento uma nova perspectiva educacional. Com a solicitação de uma Carta de Princípios, que servisse de diretriz ao governo para sua atuação nesse campo, o Congresso discutiu problemas e elaborou conclusões, cujos objetivos destinados à educação dos adultos demonstravam a presença do problema da democratização da sociedade brasileira. Conforme Paiva (1973, p. 212),

elementos conservadores, presentes ao Congresso, predominaram na comissão de redação da Carta de Princípios solicitada pelo Presidente da República, pois não foram as conclusões do Congresso que orientaram sua redação. Ao contrário, a Carta demonstra uma excessiva preocupação com os efeitos da mudança social, afirmando que o povo deve ser preparado para cumprimento dos novos deveres e gozo de justos direitos, sem sacrifício dos valores sociais e morais a preservar, pois, em caso contrário, a sociedade corre perigo de abismar-se no caos.

Percebe-se, nas palavras supracitadas, que existia uma intensa luta ideológica e que o II Congresso marcava realmente um momento de mudanças das idéias nos meios educacionais do nosso país frente às condições políticas vivenciadas naquele momento. A Carta de Princípios (representativa do pensamento minoritário), entretanto, não obteve grande influência no período que sucedeu à sua elaboração no Congresso.

Até a imagem do adulto de ‘cultura deficiente’ que ‘se sabe inculto’ já divergia aos novos conceitos antropológicos defendidos pela equipe pernambucana (orientada por Paulo Freire). Do mesmo modo, também já se falava em educação permanente, educação do consumidor, educação para a eficiência na produção, assim como se defendia a ampliação das atividades das Missões Rurais.

Enfim, o II Congresso marcou o início de um novo período na educação dos adultos no Brasil e foi lançado, como já mencionamos anteriormente, por portaria ministerial, em janeiro de 1958, constituindo-se a CNEA como um programa experimental de desenvolvimento comunitário e de novos métodos e técnicas educativas. De acordo com Paiva (1973, p. 218),

a campanha preocupou-se, assim, fundamentalmente com o problema da ampliação da rede escolar primária e da extensão da escolaridade, buscando não esquecer a promoção comunitária ligada à escola [...]. Em relação aos adolescentes e adultos, a Campanha buscou contornar os problemas de evasão através de estímulo financeiro à eficiência e ao interesse do professor, estabelecendo salário móvel de acordo com os índices de frequência e aprovação. Em 1959, quando os recursos da Campanha aumentaram substancialmente (90 milhões) e suas atividades se expandiram, foi lançada uma nova programação alfabetizadora através do rádio, em convênio com a SIRENA⁹. Foi instalada em Leopoldina uma emissora de ondas tropicais (rádio SIRENA) e adquiridos receptores cativos em número suficiente para experimentação dos cursos preparados pela CEAA, através de escolas radiofônicas com recepção organizada e assistência de monitores treinados.

Esta campanha procurou então assumir a alfabetização na íntegra. E, além de partir de uma idéia diferente do temário da educação de adolescentes e adultos, desenvolveu estudos sobre a eficácia do ensino regular para crianças, tentou estabelecer novas orientações para que a administração pública confrontasse o problema por meio de estratégias mais profundas e mais estudadas. Porém, é importante ressaltar que as afirmações acima são fundadas apenas nos reduzidos experimentos no espaço limitado do município de Leopoldina/RJ. Considerando que modificações de cunho educacional não são visíveis em curto prazo, os resultados das novas medidas da campanha só foram percebidos com o passar dos anos.

Os prazos, no geral, foram bem curtos para o desenvolvimento das atividades. A CNEA realizou seu primeiro curso no Centro de Treinamento de Professores Rurais, com apoio do INEP e da CNER, em abril de 1959. A realização do curso foi prevista em três etapas de três meses cada um, no município de Leopoldina. Os cursos eram ministrados em horário integral e abrangiam o *currículum* do curso primário com o objetivo de proporcionar ao professor rural o domínio dessas matérias elementares e o controle dos métodos e manejo dos instrumentos de ensino.

A maior contribuição da CNEA não se restringiu aos novos procedimentos metodológicos de abordagem ao problema do analfabetismo no país, e sim ao fato de

⁹ Sistema Rádio-Educativo Nacional.

que instigou uma nova concepção sobre esse tipo de trabalho, fruto também do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, promovido em 1958 durante o governo Kubitschek. A relação enfatizada entre os problemas do analfabetismo e as conseqüências socioeconômicas das pessoas, sem dúvida, foi a maior contribuição, como também é válido ressaltar o aspecto do planejamento educacional e das metodologias que anteriormente não eram motivos de grandes preocupações.

Nacionalismo e cristianismo já estavam presentes nos pronunciamentos de Paulo Freire no Congresso de 1958 e, na década de 60, iniciou-se certa instabilidade política no Brasil. O método de Freire, desenvolvido por meio da conscientização que partia de uma visão cristã de mundo, priorizava o levantamento do universo vocabular dos grupos, de modo que apenas depois da compreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana é que a alfabetização era iniciada.

Devido a essa metodologia que primava por uma renovação pedagógica explorando aspectos de cunho social, surgiram muitos conflitos entre ideais políticos na época considerados de esquerda e de direita, os quais lutavam entre si em busca da liderança sobre o povo em geral.

Os conflitos que surgiram na primeira metade da década dos anos 60 e tinham como objetivo buscar métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política, considerando como fundamental a preservação da cultura popular e a conscientização do povo em relação às condições socioeconômicas e políticas do país. Discutia-se também o conceito de cultura popular, o papel da arte e da alfabetização, assim como a importância que cada uma delas deveria merecer e o problema da diretividade e não diretividade dos métodos, colocando em questão a manipulação das massas.

Entre 1961 e 1964, realizaram-se vários programas e campanhas de alfabetização de adultos lançadas por diferentes instituições, tais como: Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – Igreja Católica) e financiado pelo governo da União; Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); Centros Populares de Cultura (CPCs); órgãos culturais da UNE (União Nacional de Estudantes); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN; Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, entre outros.

Percebe-se, assim, que nos primeiros anos da década de 60, houve bastante valorização da alfabetização de adultos em geral como um processo de alcance da liderança política do povo.

d) Plano Nacional de Alfabetização (PNA)

Esta iniciativa surgiu no período entre 1961 a 1964, tendo sido encaminhada por um grupo de estudantes universitários católicos vinculados à UNE (União Nacional de Estudantes), integrantes também da equipe de assessoria do então Ministro do Trabalho, Almino Afonso, que tentou encontrar no seu Ministério verba que permitisse o desenvolvimento de um trabalho de educação de adultos. Naquele contexto, confirmou-se que o Imposto Sindical destinava uma parcela à educação por meio dos sindicatos e que seu emprego se fazia por meio da promoção de cursos. Com isso, foi então cogitada uma reorientação de sua aplicação com o intuito de direcionar tais recursos também para um trabalho educativo de massa, por meio do Método Paulo Freire¹⁰. Com a saída de Almino Afonso, entretanto, o mesmo grupo católico integrou-se na assessoria do novo ministro Paulo de Tarso, tentando convencê-lo da oportunidade de um plano de educação de adultos sob coordenação federal.

O ministro, então convencido e sensibilizado com o problema da educação jovem e adulta, criou a Comissão de Cultura Popular, encarregada da implantação do projeto-piloto do método Paulo Freire em Brasília. Também ficou sob a responsabilidade da comissão promover o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Estas experiências tiveram sucesso e ofereceram respaldo para que a assessoria apresentasse, em seguida, um planejamento de alfabetização extensiva, no qual a implantação, os recursos financeiros e a responsabilidade técnica seriam do governo, em contrapartida à implementação, que ficaria sob a responsabilidade dos sindicatos e entidades estudantis, procurando atingir um grupo de cinco milhões de analfabetos.

As instituições estudantis foram convocadas pelo Ministério para um encontro com o objetivo de lançar um grande movimento nacional de alfabetização.

¹⁰ O Método Paulo Freire consiste em uma proposta para a alfabetização de adultos a partir da crítica do sistema educacional tradicional que utilizava a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita. O Método contempla três etapas: investigação (busca por temas significativos da vida do aluno), tematização (tomada de consciência e análise dos temas) e problematização (professor desafia o aluno a superar a visão mágica do mundo para uma postura conscientizadora).

Aconteceram alguns debates, no sentido de organizar as idéias iniciais do governante, ainda não elaboradas de acordo com os representantes estudantis que ali se fizeram presentes. A meta seguinte foi a esquematização de uma proposta abrangente e que, ao mesmo tempo, mantivesse a consistência qualitativa e mobilizadora. No interior da assessoria, entretanto, existiam correntes divergentes de opiniões sobre o processo de alfabetização a ser empregado, até finalmente o método Paulo Freire ser adotado.

Então, entre outubro de 1963 e março de 1964, foi organizada em Brasília a Comissão Nacional de Alfabetização, sem caráter oficial, a fim de elaborar o Plano, posteriormente implantado em dois pólos (Sergipe e Rio de Janeiro) como experiência piloto. Contudo, como a experiência foi preparada e implantada por pessoas de origem de movimentos populares, ela desprovia de verbas suficientes, e a administração pública não encontrava soluções para tal situação.

Em 21 de janeiro de 1964, por meio do Decreto n.53.465, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). O PNA constituía-se de uma forte ideologia política, ao contrário das outras propostas que se preocupavam com as características da educação convencional daquela época. Assim, as idéias apresentadas pelo PNA eram opostas às do poder dominante. Em função disso, sempre que as decisões cabiam à administração das atividades, primeiro analisava-se o critério político, principalmente sobre a possibilidade de multiplicação de eleitores em favor da sua corrente ideológica.

No primeiro curso de formação de coordenadores vieram pessoas que faziam parte da equipe de Paulo Freire, oriundas de Recife/PE e São Paulo/SP. Inscreveram-se mais ou menos sete mil candidatos, mas compareceram apenas cinco mil no dia da prova realizada no Ginásio do Maracanãzinho. Foram selecionados mil candidatos que começaram a ser capacitados, tendo sido a Baixada Fluminense (no pólo do RJ) a primeira localidade onde foram colocadas em prática as atividades iniciais de alfabetização.

As capacitações perduraram até a interrupção do curso pelo golpe militar de 1964, porém, antes disso, a preparação curricular (materiais e subsídios didáticos baseados no universo vocabular dos alfabetizandos) já estava sendo providenciada. Houve também apresentações de peças teatrais e concurso de música sobre alfabetização, bem como um comício de pró-alfabetização, onde compareceram milhares de pessoas, em São João do Meriti, no Estado do Rio de Janeiro.

Contudo, as atividades do PNA foram suspensas em 02 de abril de 1964, devido ao corte na política brasileira nesse mesmo ano. O PNA foi extinto por meio do Decreto n.53.886, no dia 14 de abril.

Parênteses: o Golpe Militar de 1964

Com o golpe militar de 1964, que originou um corte político, houve uma ruptura em muitos processos de conscientização popular que se valiam da alfabetização como meio de despertar as pessoas para o exercício da cidadania. Os movimentos de educação popular tiveram forte repressão e foram extintos, bem como todos os partidos políticos. Também ocorreu uma censura aos ideais populistas, muitos dirigentes e idealistas foram perseguidos, presos e/ou tiveram seus direitos políticos cassados, sendo alguns até mesmo expulsos do país.

Alguns poucos programas sobreviveram no interior, com programação restrita e revisão de sua linha de atuação. Entre eles, o MEB (Movimento de Educação de Base). Tal movimento manteve-se devido ao seu vínculo com a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), entretanto, para se manter, precisou fazer uma revisão na metodologia, no material didático e na orientação do programa.

Devido à ordem de destruir e neutralizar qualquer iniciativa de educação popular foram invadidos e saqueados locais onde se situavam as administrações dos movimentos, como a UNE, a Secretaria de Educação da cidade de Natal, o Movimento de Base da CNBB e outros. Mesmo assim, surgiram no país outros movimentos isolados que introduziram algumas modificações no método Paulo Freire e tentaram colocar em prática as idéias pedagógicas do professor pernambucano, apesar de terem tido existência efêmera.

Paiva relata (1973 p. 260) que

nos dois primeiros anos do novo governo, o problema da educação de adultos é deixado de lado pelo Ministério da Educação. Entretanto, a paralisação dos esforços brasileiros no sentido de diminuir sua porcentagem de analfabetos e de educar sua população adulta repercutia mal internacionalmente.

Conforme a citação acima, é percebida, ainda, uma grande preocupação com a imagem do país no exterior e, em virtude disso, mais uma vez o governo da União retomou o problema por meio do Ministério da Educação (Plano Complementar),

surgindo com isso financiamentos para alfabetização de adultos, como a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) em colaboração com a USAID (*United States Agency for International Development*). Tais iniciativas, entretanto, foram apenas uma mistura de ‘entusiasmo’ e ‘realismo’ em educação.

Outros tipos de ações educativas, dirigidas para jovens e adultos, permaneceram com o caráter conservador já existente antes de 1964, como nas instituições patronais designadas SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), entre outras que proporcionavam educação supletiva e iniciação profissional até em nível de operário especializado. O funcionamento dessas instituições ia ao encontro dos interesses do padrão socioeconômico que a força dominante defendia em favor da produção de mão-de-obra para trabalhar nos setores da economia brasileira.

e) Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), de 1962 a 1969.

Diante de todas as iniciativas, movimentos, campanhas e planos tratados anteriormente, faz-se necessário evidenciar que não houve uma ordem cronológica para cada um dos acontecimentos, pois dependendo da política vigente, as propostas educacionais eram aceitas ou não, sem contar que elas não foram estanques, isto é, não era preciso terminar uma para iniciar outra. Pelo contrário, muitas aconteceram simultaneamente, mas de acordo com os interesses políticos mantinham-se totalmente inexpressivas.

Um exemplo disso é a Cruzada ABC, formada por um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine, de Pernambuco, em 1962, que tomou a iniciativa de constituir um tipo de trabalho sobre educação de jovens e adultos partindo de princípios apostólicos.

Em Recife, nos locais onde habitavam pessoas mais carentes, as práticas da Cruzada ABC caracterizavam-se como ações de ensino ligadas aos cursos de formação pedagógica. Mais tarde foi conseguido o apoio do governo do Estado, na gestão do governador Cid Sampaio, para se dedicarem a uma atividade de alfabetização nomeada Promoção Agnes, um movimento que surgiu de um colégio de orientação religiosa protestante e ligada aos padrões norte-americanos.

Existem algumas referências da participação de técnicos envolvidos na Promoção Agnes em programas anteriores de educação de adultos no Brasil, pois

alguns dos integrantes da Cruzada teriam participado da elaboração dos livretos das séries **Ler** e **Saber** da CEAA, como também da cartilha **ABC**, impressa pela empresa gráfica O Cruzeiro.

Depois da implantação da ditadura militar, em 1964, a Promoção Agnes foi reduzida em nível de planejamento, sendo somente em 1965 que suas atividades foram reiniciadas já com nome de Cruzada ABC, movimento constituído por meio de um plano-piloto implantado em dois bairros de Recife (Pina e Brasília Teimosa) e custeado pela USAID e Fundação Norte-Americana Agnes Erskine. A Cruzada foi uma experiência que durou cinco meses e que obtendo resultados bastante satisfatórios, pois conseguiu alfabetizar mais ou menos 50% dos alunos matriculados. Também serviu para a experimentação sobre o perfil de professores, o tipo de material didático, a elaboração de um conceito de desenvolvimento de comunidade e a determinação de princípios filosóficos para educação da Cruzada.

A experiência também teve expansão rápida e, com o apoio financeiro do governo brasileiro, no ano seguinte foi ampliada para toda a capital pernambucana, os municípios vizinhos e mais os Estados de Sergipe e Paraíba.

É percebido que as atividades foram bem aceitas pela administração pública, talvez por motivos apenas didático-pedagógicos e educacionais ou filosófico-políticos. Contudo, era evidente que este tipo de trabalho interessava muito para uma estratégia educativa do povo do novo regime político. Dessa forma, rapidamente este trabalho foi dominando a região Nordeste e, em setembro de 1966, recebeu um financiamento de seis milhões de cruzeiros, expandindo-se, em 1967, para os Estados do Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara.

Com a assinatura de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura e a Cruzada ABC, no dia 10 de agosto de 1967 foi feita mais uma doação de sete milhões de cruzeiros, comprovando-se assim o comprometimento da cruzada com os objetivos da política governamental, chegando à meta de dois milhões de alfabetizados no prazo de cinco anos. Neste período, a alfabetização de adultos foi também considerada pelo então ministro Tarso Dutra como uma meta prioritária do Plano Trienal, sendo por isso viabilizada a doação de mais seis milhões de cruzeiros, em 29 de outubro de 1969, por meio do convênio MEC/USAID.

Diante disso, Paiva conclui (1973, p. 274) que

[...] a Cruzada preocupou-se com a formação de pessoal especializado em educação de adultos, chegando mesmo a mobilizar-se no sentido da criação de um instituto de formação de educadores de adultos em nível superior no Nordeste, com assistência técnica norte-americana.

Além disso, a ABC pretendia oferecer ensino profissional ao adulto recém-alfabetizado, a fim de que ele deixasse de ser “um peso morto na sociedade em que vive”.

Sendo assim, percebe-se que foi com essas idéias e conceitos inadequados que a Cruzada começou a ganhar desprestígio. E quando o programa começou a se ampliar, já havia oposições de técnicos brasileiros frente à questão de a Cruzada ser dirigida por norte-americanos. O desconhecimento da mesma em relação ao histórico da educação de adultos no Brasil também foi outro agravante.

Os resultados da pesquisa do INED (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Econômico-Social) apresentaram declarações preocupantes, como: “A ABC se mostra muito propagandista tanto dos protestantes quanto dos americanos”; “O aspecto mais grosseiro do programa é justamente o de ostentação e a exposição dos alunos à crítica pública”¹¹.

Contudo, percebemos que a Cruzada ABC apresentava características bem opostas aos movimentos de cultura popular e ao método Paulo Freire. O que lhe interessava realmente era ajustar harmonicamente as diretrizes e os fundamentos da Aliança para o Progresso com o espírito reinante na política governamental da época.

A Cruzada ABC também deixou clara, via suas ações, a intenção de anular os resultados que ideologicamente haviam restado do trabalho de Paulo Freire no Nordeste. Isso porque a Cruzada percorreu os mesmos lugares onde a pedagogia libertadora havia sido implantada anteriormente, e o fez com o intuito de postular suas próprias concepções antropológicas de evidência da responsabilidade individual para o desenvolvimento humano, afinal, o crescimento social significava o crescimento econômico, mais propriamente, a industrialização.

Enfim, por esses e outros fatos o prestígio da Cruzada estava diminuindo e, face às dificuldades financeiras, extinguiu-se progressivamente nos vários Estados, entre os anos de 1970 e 1971.

¹¹ Este último depoimento referia-se à distribuição quinzenal de alimentos que provocava filas intermináveis.

f) Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1967 a 1985.

Após o golpe militar de 1964, houve uma intensa repressão que dificultou o surgimento de novas iniciativas de cunho popular que objetivassem formar um movimento educacional. Neste contexto, surgiu a proposta do MOBRAL, oriunda do governo central do país.

Este movimento foi constituindo-se aos poucos a partir do Decreto n.61.613, lançado no dia 08 de setembro de 1967 (Dia Internacional da Alfabetização). O Decreto estabelecia diretrizes para formação de um Grupo Interministerial (GI), a fim de mobilizar recursos e meios de comunicação visando a extinguir o analfabetismo. Este grupo era composto pelos representantes dos diversos Ministérios, e coube a eles selecionar a clientela a ser atingida pelo programa: pessoas com faixa etária acima de 14 anos, o que foi ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024/61, que previa que pessoas com a referida idade deveriam ser incluídas na educação obrigatória no ensino regular.

O MOBRAL apontou também algumas características para o trabalho de alfabetização, como: estar vinculado às prioridades econômicas e sociais; procurar atender as necessidades de mão-de-obra; as práticas seriam iniciadas nas capitais; a faixa etária da clientela seria de 15 a 30 anos; previa-se uma etapa de motivação popular antes da implantação das classes.

As atividades do GI duraram três meses. No dia 15 de dezembro de 1967, via a Lei n.5.379, foi lançada a Fundação Mobral com a finalidade de proporcionar a alfabetização funcional (esta deveria visar a valorização do homem pela aquisição de técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo, bem como ao aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e educação continuada de pessoas jovens e adultas.

Na verdade, o governo estava procurando encontrar uma nova proposta que substituísse as ações já extintas da Cruzada ABC. Além disso, precisava de novos procedimentos políticos e pedagógicos para se aproximar das camadas populares. Esta Fundação era para ter sido presidida pelo diretor do Departamento Nacional de Educação (DNE) do Ministério da Educação, porém se desvinculou da dependência direta do MEC e recebeu autonomia, sendo sua presidência assumida pelo economista Mário Henrique Simonsen, que conseguiu 1% do imposto de renda das empresas e 24% do lucro da loteria esportiva para subsidiar a proposta.

Com essas atitudes, o movimento caracterizou-se como independente no orçamento federal (na qual passou a ter uma estrutura de mobilização descentralizada, o que era raro na época, pois se priorizava a centralização administrativa), sendo considerado o primeiro trabalho de educação de jovens e adultos de expressão nacional que não dependia essencialmente de verbas diretas do governo para sua manutenção, mesmo tendo sido lançado por iniciativa do poder central.

Os municípios com mais possibilidades de desenvolvimento socioeconômico deveriam ter prioridade no programa, e este tinha a previsão de alfabetizar em 9 meses, traçando como meta a extinção do analfabetismo no país até 1975. O programa também propôs uma integração com atividades mais amplas que tratassem de educação para a saúde, o trabalho, a recreação, o civismo, a religião e o lar.

Assim, Paiva (1973, p. 294) afirma que foi iniciada a implantação do trabalho no MOBREAL:

Nos primeiros momentos, entretanto, o programa mal conseguiu instalar-se, absorvido pela preexistente estrutura do DNE, e realiza pouco mais que uma experiência de alfabetização e educação continuada pela TV através do próprio DNE. Apesar disso, entretanto, as disposições de atender os requisitos técnicos observam-se também através dos contatos mantidos com a UNESCO em 1968 e da vinculação ao Mobral do perito encarregado da experiência de alfabetização funcional da Cia. Vale do Rio Doce. Buscava-se utilizar a terminologia mais recente adotada pela UNESCO. Entretanto, a vitória desse tecnicismo neutro não era tão sólida quanto parecia. O vínculo com a UNESCO foi de curta duração. As críticas do perito às deficiências técnicas e organizacionais do programa associaram-se às discussões provocadas pela realização da primeira etapa da experiência de Quatis, criando um clima de mal-estar entre o perito internacional e o governo brasileiro, o qual não renovou a solicitação de seus serviços.

Desse modo, percebeu-se que a etapa inicial vinculou-se diretamente à UNESCO, relação posteriormente rompida, entretanto, devido ao parecer do perito encarregado pela alfabetização de adultos junto à Cia. Vale do Rio Doce. Este período, então, esteve marcado pela falta de recursos, bem como pela falta de organização e incompetência técnica, até porque a fundação era administrada pelo DNE e este, por sua estrutura, tornou muito restrita a viabilização executiva do Mobral. Somente após o desvinculamento do Mobral com o DNE, do que resultou sua autonomia, que acabaram as restrições de recursos.

Contudo, há ainda outros fatores que não contribuíram para a qualificação do programa, como por exemplo, os princípios filosóficos da primeira etapa (com base em Paulo Freire, antes de 64) que foram substituídos por interpretações equivocadas da

educação libertadora. Por isso, o trabalho tornou-se não conscientizador, mas técnico, sem contar que o Mobral ficou sendo administrado por economistas, considerando que naquele momento histórico permeava a ideologia dominante por meio do enfoque tecnicista, cuja tônica era a visão empresarial da educação.

De acordo com a ideologia de organismos internacionais, seria mais viável investir em programas que, de fato, já estivessem funcionando em regiões economicamente condizentes, pois desse modo seria mais fácil justificar que a educação poderia trazer melhoria para a vida das pessoas. Porém, no Brasil, isso foi diferente em virtude do lançamento de uma campanha de massa em todo o país, pela qual foi oferecido material didático de ótima qualidade, mas por meio de uma frágil proposta pedagógica.

Dentre as campanhas já apresentadas, o MOBREAL foi a que tornou mais claro o propósito de que os investimentos mais altos beneficiavam apenas os empresários das emissoras de TV, rádio e das grandes editoras contratadas.

A ideologia pedagógica continha a orientação de que a emancipação das pessoas dependia do empenho individual. Não obstante, encaminhava para uma atualização de padrões da vida moderna (adquirir eletrodomésticos de última geração era melhorar de vida, por exemplo), o que ia ao encontro da preocupação existente desde o período getulista de manter o 'ruralismo pedagógico' no processo de alfabetização de adultos para evitar o êxodo rural.

Na verdade, o programa de alfabetização Mobral só foi lançado no dia 08 de setembro de 1970, partindo de um cálculo de que havia 35 milhões de analfabetos no país. É fato, contudo, que não houve previsão de seguimento de escolarização para aqueles que concluíram os estudos no Mobral. Em consonância, nos primeiros quatro meses o movimento conseguiu apoio de muitas pessoas que confiavam no auxílio aos que precisavam ler e escrever, atingindo um total de 500 mil alunos. Durante todo o tempo, o programa, porém, tentou justificar os investimentos feitos nas despesas, mas nunca conseguiu provar que ele próprio tenha sido um investimento lucrativo.

Destacam-se alguns fatores que podem ter contribuído com a fluente evasão nas turmas de alfabetização do Mobral: os adultos analfabetos desinteressavam-se em dominar o mundo das letras porque já haviam internalizado um código particular para fazer a interpretação dos fatos que ocorriam em seu meio; imaginavam que a alfabetização não proporcionaria melhoria na condição vida; no meio rural, principalmente, a necessidade do cotidiano envolvia muito pouco a necessidade da

leitura e da escrita; baixa qualidade na estrutura didática e fundamentação pedagógica no currículo do Mobral; alfabetizadores sem curso preparatório eficiente e eficaz devido à capacitação destes ser realizada de maneira rápida, com conteúdos não aprofundados; em termos de interação pedagógica, quem aprendia mais durante as atividades eram as professoras que, na maioria, eram leigas; o tempo destinado para a aprendizagem era de cinco meses, dificultando a adaptação e a aprendizagem daqueles que há muitos anos abandonaram os bancos escolares; sistema de supervisão praticamente inexistente; entre outros.

Afora esses fatores em cujo desempenho curricular o Mobral não obteve êxito, havia também o seu objetivo de alfabetização funcional. A questão da supervisão também é um fator que merece destaque, pois não havendo este controle, os professores da campanha exerciam suas funções individualmente e da forma que consideravam adequadas, não havendo assim a socialização das ações com o intuito de resolver problemas coletivos.

No final do ano de 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar. A Fundação Educar era de competência do MEC e tinha finalidades específicas de alfabetização. Ela não executava diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas. Entretanto, a fundação foi extinta em 1990, no início do governo Collor, quando já se constituía uma nova concepção de EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

g) Ensino Supletivo.

A precariedade da educação na sociedade brasileira foi decisiva ainda à criação do Ensino Supletivo. Era necessário reorganizar o já desgastado Exame de Madureza¹², pois era preciso encontrar uma forma de melhorar o sistema educacional, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, por meio de uma proposta pedagógica atrativa e motivadora para a conclusão dos estudos.

¹² O Exame de Madureza foi proposto para ser realizado ao término dos estudos secundários, quando o aluno obteria o grau de bacharel ou certificado do secundário, servindo, portanto, como conclusão do curso e pré-requisito ao ensino superior, pois apenas em 1932 o ensino secundário passou a ser exigência básica para o ingresso nas IES. O exame então era constituído de uma prova única, que avaliava o grau de conhecimento em todas as disciplinas e oferecia limites de idade mínima para os candidatos.

Então, cursos fundados na concepção de Educação Permanente foram inclusos na nova proposta, na tentativa de constitui-la mais ‘aberta’ e flexível, respondendo às necessidades daqueles que precisavam desses estudos. Assim, com tais justificativas e propósitos, dentro do período de recessão política no Brasil, foi instituído o Ensino Supletivo enquanto formulação legal.

No ano de 1971, no mês de agosto, foi promulgada a Lei n.5692 que, no seu capítulo IV, trazia a regulamentação do ensino supletivo. Em seus artigos 24 e 28 foram esclarecidas finalidades, abrangência e formas de operacionalizar esse processo educacional. Já o capítulo V, artigo 32, tratava da formação adequada de professores para esse tipo de trabalho.

Esta proposta, mais tarde, obteve apoio também por meio do Parecer n.699, do Conselho Federal de Educação, publicado em 28 de julho de 1972, bem como pelo documento **Política para o Ensino Supletivo**, elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao Ministro da Educação no dia 20 de setembro de 1972, sendo que ambos tiveram como relator Valnir Chagas. Destacam-se princípios importantes neste documento, tais como:

- era explicitado que o ensino supletivo estava destinado a todos os brasileiros indistintamente, procurando ser ágil e consistente a ponto de se igualar ao ensino regular em todas as dimensões, inclusive na qualidade pedagógica. Este não deveria se caracterizar, como outras propostas anteriores, como nova dualidade de sistemas, que justificaria a existência de um ensino de qualidade (ensino regular) ‘para nossos filhos’ e outro de menor qualidade (ensino supletivo) para ‘os filhos dos outros’;
- identificava uma visão de formação de mão-de-obra procurando qualificar a força de trabalho de todo o brasileiro, como toda iniciativa educacional naquela época; e,
- como terceiro princípio, deveria haver uma doutrina e uma metodologia apropriada para se confrontar com a problemática que envolvia a desescolarização no país.

O Ensino Supletivo, para preservar os princípios propostos, desenvolveu quatro funções a seguir, conforme a Lei n.5692/71:

- Suplência (cf. art.22): “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria”;
- Suprimento (cf. art.24): “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”;
- Aprendizagem: refere-se essencialmente à formação de mão-de-obra para alunos que desejam imediatamente ingressar no trabalho;
- Qualificação: diz respeito à formação de trabalhadores. Tem destinação ao mundo do trabalho visando à formação de recursos humanos para serem absorvidos de imediato pelos setores produtivos da economia.

Dessa forma, o Ensino Supletivo demonstrou flexibilidade caracterizando-se como uma possibilidade abrangente, pois oferecia oportunidade de escolarização e destinava a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o avanço da modernização na sociedade.

Entretanto, apesar da intenção centralizadora no âmbito federal, sempre existiu certa dispersão e paralelismo entre órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo. Nesse sentido, os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC-DESU de 1973 até 1979, quando este foi transformado em Subsecretaria do Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus.

No âmbito dos Estados reinou a diversidade, porque a lei federal propôs que o ensino supletivo deveria ser regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. A intervenção dava-se no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, raramente no campo de adultos. Mas, no âmbito municipal, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos Estados mais populosos. Regra geral, as prefeituras mantiveram convênios com o Mobral.

Enfim, após esta apresentação das principais iniciativas que se desenvolveram ao longo da história, é percebido que todas surgiram e se extinguíram devido ao poder político-econômico vigente, que desde o início das sistematizações educacionais foi o mentor das mesmas.

2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA): questões sobre modernidade, políticas públicas e experiências nacionais a partir de 1990.

A crise de duas guerras mundiais desencadeou o fim da ideologia do progresso, uma vez que não conduziu o homem à salvação e à perfeição sonhada, e sim para a destruição. Essa percepção acentuou o fim da ideologia da racionalidade humana construída discursivamente, cedendo espaço aos discursos acompanhados do prefixo ‘des-’, ou seja, a falta, a ausência.

Com a modernidade, relatos totalizantes que serviram de explicação de mundo, como o cristianismo e o marxismo, entraram em crise. A ciência deixou de oferecer certezas e verdades absolutas. Hoje, só temos indicadores, possibilidades, e não uma, mas várias verdades coexistindo. Convivemos com a fluidez das situações, com a pluralidade de estilos e a multiplicidade de papéis.

Essa situação nos instiga a refletir sobre alguns conceitos ‘fechados’. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à idéia de ‘leveza’. Associamos ‘leveza’ à mobilidade e à inconstância: sabemos, pela prática, que quanto mais leves viajamos, com mais facilidade e rapidez nos movemos. Essas são as razões para considerar ‘fluidez’ como metáfora adequada quando queremos captar a natureza da presente fase, ‘nova’ de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2001).

Por isso, é importante observarmos com que rapidez cursos de formação de educadores de jovens e adultos vem surgindo, bem como leis e projetos, pois a fluidez tem sempre um fundo econômico.

Existem iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos que têm por objetivo fundamental a libertação do sujeito. Bauman (1925) questiona: a libertação é uma bênção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de bênção, ou uma bênção temida como maldição? Tais questões assombraram os pensadores durante maior parte da era moderna, que punha ‘libertação’ no topo da agenda da reforma política e a liberdade, no alto da lista de valores.

Neste sentido, é preciso atentar para a quantidade e a qualidade de cursos para Educação de Jovens e Adultos que, em um primeiro momento, aparentam ser a solução para um sério problema educacional que é o analfabetismo, ou seja, o indivíduo jovem

e adulto precisa querer libertar-se das ‘amarras’ que o excluem da sociedade para que esse processo de alfabetização seja eficiente.

De alguma maneira, somos produtos do tempo em que vivemos, porém a libertação requer hoje mais, e não menos, do poder público. E é neste contexto que se situa a escola, cuja funcionalidade liga-se a uma responsabilização pelo atendimento de objetivos da sociedade capitalista em que vivemos. Assim, um dos grandes problemas da escola não está apenas nas informações que são transmitidas aos alunos, mas na falta de qualificação para dar sentido e significado para essas informações.

Os professores ficam perturbados por terem de transmitir conhecimentos (de acordo com a Tendência Pedagógica Tradicional) a alunos que, muitas vezes, não têm interesse algum nos programas escolares, na sua maioria descontextualizados e, conseqüentemente, aborrecedores. Confrontados com grandes dificuldades, os professores tendem a adotar freqüentemente atitudes defensivas.

É verdade que a conduta pessoal dos professores é muitas vezes mais aberta e mais inovadora do seu discurso coletivo em sala de aula, mas o sofrimento é grande nos dois lados tanto dos alunos, quanto dos professores, e só diminuirá à medida que se reforçar a pressão para que sejam respeitados os direitos culturais de cada um, direito às próprias crenças, aos próprios costumes, entre outros. A idéia antiquada da escola como santuário da vida pública, enquanto condutas religiosas não ultrapassariam o espaço privado, tornar-se-á logo insustentável, porque será percebida por um número sempre maior de alunos e de pais de alunos como repressiva e injusta (TOURAINÉ, 2006). Porém, a mudança de concepção da escola é por demais profunda para depender totalmente do acaso da conjuntura política. Não se voltará a uma concepção do ensino como socialização, tendo em vista que a sociedade já não oferece a solidez de outrora bem como a individualização da aprendizagem.

A educação por si só não é suficiente para transformar o mundo, porém é um instrumento essencial que pode ser empregado como mecanismo político-pedagógico importante no direcionamento de uma cultura contra-hegemônica do modo de viver da sociedade do nosso tempo. Nesse sentido, a construção histórica da educação deve ser concebida a partir de possibilidades emancipatórias, e não apenas pela ótica visionista do determinismo que concebe educação como instrumento intocável do aparelho ideológico do capitalismo internacional.

Dessa maneira, o valor que a formação de professores adquiriu ao longo do século XIX é a justificativa da urgência de preparar profissionais que possam dar corpo aos novos desafios educativos, inclusive na educação de jovens e adultos.

Entretanto, foi somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96 que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento conseqüente.

Toda a legislação possui uma história do ponto de vista social e, por isso, nesse momento será descrito de forma sucinta o histórico das bases legais no Brasil em termos de EJA, conforme o Parecer CEB 11/2000 cujo relator é Carlos Roberto Jamil Cury.

Constituição Imperial de 1824 - Reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita (art. 179, §32). Para escravos, indígenas e caboclos, além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e a escrita eram tidos como desnecessários e inúteis para tais segmentos sociais. Durante o Império, os candidatos ao bacharelismo poderiam valer-se dos 'exames preparatórios' para o ingresso no curso superior, cuja avaliação dava-se via 'exames de Estado', sob o paradigma do Colégio de Pedro II e as instituições a ele equiparadas.

Constituição Republicana de 1891 - Foi a primeira da República e retirou de seu texto a referência à gratuidade da instrução primária (existente na Constituição Imperial), ao mesmo tempo em que condicionou o exercício do voto à alfabetização (art.70, §2), dando continuidade ao que, de certo modo, já estava posto na Lei n.3.029/1881 do Conselheiro Saraiva. Esta atitude era explicada como uma forma de mobilizar os analfabetos a buscarem, por sua vontade, os cursos de primeiras letras.

Constituição de 1934 - Reconheceu pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos e (que ela) deveria ser administrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149). A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, referenda que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de freqüência obrigatória, extensiva aos adultos. Isso demonstra que o legislador quis declarar expressamente que 'todos' do art.149 inclui os adultos do art.150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título

III, da segunda parte, voltado para o ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos, bem como aos que não pretendiam instrução profissional e aos silvícolas (selvagens), a fim de comunicar a estes os bens da civilização e integrá-los progressivamente na unidade nacional. Nesse contexto, o ensino supletivo deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correcional.

Constituição outorgada de 1937 - Em termos de financiamento do ensino, embora a Constituição de 1937 silenciasse o propósito do vínculo constitucional de recursos, como fazia a Constituição de 1934, o governo central tomou medidas que pudessem significar apoio técnico e financeiro aos Estados. A exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social fizeram do ensino primário objeto de maior atenção. E, por isso, o Decreto n.4.958 de 14.11.1942 instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, sendo que o art.4 do último Decreto (n.19.513/45) que contribui com esse assunto, expressava que do total dos recursos, 70% seriam destinados para construções de escolas e a importância de 25% de cada auxílio federal seria aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério de Educação e Saúde. Estas verbas e convênios possibilitaram, além da expansão do ensino primário, a criação da Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos após 1946. O Decreto-lei n.8.529, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, reservava o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Voltado para adolescentes e adultos, tal curso previa disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental.

Constituição de 1946 - Também reconhece a educação como direito de todos, mas a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para definir os limites entre o público e o privado e a questão da laicidade (leigo) determinaram por muito tempo a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo. Surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.4.024/61 e, mesmo sendo resultante de um frágil acerto entre os interesses ligados ao setor público e privado, esta reconhecia a educação como direito de todos.

Constituição de 1967 - Mantém a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade até os quatorze anos. A Lei n.5.379/67 cria uma fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de jovens e adultos. A Lei n.5.400, de 21/03/1968, relativa ao recrutamento militar e ensino, também se refere à alfabetização de recrutas e referenda, no seu art.1, que “Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se”. É no interior de reformas autoritárias, como foi o caso, por exemplo, das Leis n.5.540/68 e n.5.692/71, e da ‘modernização conservadora’ que o ensino supletivo teve suas bases legais específicas.

Constituição de 1988 - por sua vez, o art.214 esclarece: a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem à: I - erradicação do analfabetismo; e II - universalização do sistema escolar. Tal revisão da constituição ampliou o dever do Estado para com todos aqueles que não têm a escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil, reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada. Por isso, destinou 50% dos recursos para ‘fazer frente’ ao analfabetismo e universalizou o ensino fundamental, estabelecendo para isso um prazo de dez anos.

Destaca-se então que, em todas as Constituições, atribui-se de algum modo à União o papel de suprir as deficiências dos sistemas, de conceder assistência técnica e financeira no desenvolvimento de programas estaduais e municipais, de articular o conjunto das iniciativas exigindo alguma adequação do então supletivo aos graus do ensino atendido na idade própria. Deste enquadramento não serão alheios os dispositivos legais sobre o assunto a partir de 1988.

Conforme a história, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo reconhecida como direito desde os anos 30 e ganhando relevância com as campanhas de alfabetização nas décadas de 40 e 50, com movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República.

Porém, o tratamento adequado por apresentar uma especificidade própria é um dos grandes desafios que a sociedade vem enfrentando. Mas, mesmo assim, é percebido que vem ocorrendo uma ampliação dos direitos dos jovens e adultos. No

plano internacional, desde 1949, quando ocorreu a 1ª Conferência de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO em Elsinore (Dinamarca), até a 5ª Conferência, em Hamburgo (Alemanha), tem havido um crescente reconhecimento por parte da sociedade mundial e dos organismos internacionais da importância da educação de jovens e adultos no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população, na melhoria do bem-estar da sociedade.

Mesmo com esse reconhecimento, no ano de 1990 a UNESCO denunciou que havia no mundo cerca de 1 bilhão de pessoas que não dominavam a leitura e a escrita. Esse contingente, na sua maioria, referenda os países do Sul da África e da América Latina, frente ao que o Brasil figura tendo também ainda um grande número de analfabetos.

Um fator que pode contribuir com essa situação é o ‘olhar’ que o governo de um país tem sobre a questão do analfabetismo, ou seja, o teor do seu interesse em ter uma população totalmente alfabetizada. Em nosso país, Collor, ao tomar posse como Presidente da República, em meio à reforma administrativa fechou a Fundação Educar, encaixotando sua biblioteca e colocando seu pessoal técnico à disposição de outros setores. Criou então o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), mas este não teve êxito por falta de apoio financeiro e político. Além disso, seu terceiro Ministro da Educação, professor José Goldemberg, declarou claramente seu desinteresse pela educação de jovens e adultos, bem como seu não reconhecimento da questão como algo importante para a sociedade brasileira. Assim, o discurso de inclusão que vinha crescendo até aquele momento passou a ser substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades, com restrição de direitos.

Mas a ruptura legal iniciou-se de fato no momento em que a Proposta de Emenda Constitucional n.233, posteriormente transformada em Projeto de Lei n.92/96, foi lançada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Baseado no discurso de desqualificação da educação jovens e adultos contido nas propostas e nas orientações de alguns educadores brasileiros e dos assessores do Banco Mundial, a emenda constitucional introduziu uma novidade: a destituição de direitos. E por meio de uma ‘pequena’ modificação no inciso I do artigo 208 da Constituição, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas supriu a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la. Também supriu do artigo 60 das Disposições Transitórias o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e o de vinculação de 50% dos recursos para este fim e para universalizar o ensino fundamental, bem

como mostrou descaso aos jovens e adultos ao desconsiderar o ensino supletivo no cômputo do número de alunos nas redes de ensino fundamental nos Estados e municípios.

Outro fator importante foi que o governo contrariou o preceito constitucional de assegurar a todo cidadão, independente da idade, o direito ao ensino fundamental. Isso assim se constituiu quando, em uma publicação no Diário Oficial da União em 26 de dezembro de 1996, o governo considerou temerária ou indesejável a expansão dos cursos supletivos, condicionando a falsa separação entre quantidade e qualidade.

Ainda em 1996, o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Lei n.107/94 que criou o Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos, proposto pelo deputado Jackson Pereira (PSDB/CE) e relatado pela senadora Benedita da Silva (PT/RJ). Mas, em janeiro de 1997, a lei foi vetada na íntegra pelo presidente da República, sob o surpreendente argumento de que “contraria a Constituição e o interesse público”, pois a “educação fundamental é dever do Estado” e “o projeto investe contra a autonomia dos estados e dos municípios”. Além disso, foi argumentado pelo presidente que a obrigatoriedade de abertura de classes de alfabetização aumentaria o desemprego dos analfabetos, responsabilizando com isso a educação por aquilo que é fruto da política econômica.

A atual LDB n.9394/96 ajuda a complementar o fato de que a educação de jovens e adultos é uma educação de segunda classe. É claro que esta não deixa de tratar a temática com exclusividade, mas, ao mesmo tempo, com certa parcialidade sob a óptica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais. Cabe aqui ressaltar que esse interesse exclusivo ao ensino fundamental baseia-se na ideologia neoliberal que prima pelo lucro da produtividade da empresa e, para isso, seus empregados “não necessitariam de uma maior instrução daquela que é oferecida no Ensino Fundamental”.

Ao suprir o combate ao analfabetismo do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o governo FHC abriu caminho para que a nova LDB ‘fechasse os olhos’ para o enorme contingente de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita, assim como das operações matemáticas elementares. E no capítulo IX das Disposições Transitórias, no artigo 87, em que é instituída a Década de Educação, não se encontra referência alguma sobre o analfabetismo, responsabilidade alguma atribuída aos vários níveis de governo e meta alguma estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993.

Além disso, são trabalhadores a maioria dos freqüentadores das turmas de EJA e este fator, que deveria ser considerado como um dos eixos norteadores da modalidade de educação, acabou colocando-se à margem do conceito de suplência que prevaleceu e que remete à reposição de estudos do ensino fundamental e médio.

Ainda, a LDB deixou de contemplar um item que é fundamental em programas direcionados para jovens e adultos: uma postura ativa por parte do Estado, no sentido de criar condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para freqüentar qualquer programa de educação.

Assim, foram excluídas as formulações do projeto da Câmara sobre os aspectos seguintes: “escolas próximas do trabalho e residência, condições de recepção de programas de tele-educação no local de trabalho, empresas e órgãos públicos com mais de cem empregados; formas e modalidades de ensino que atendam às demandas dessa clientela nas diferentes regiões do país, entre outras”. Ao omitir esses aspectos, a legislação caiu na perspectiva liberal, que aposta na idéia de que a oferta deveria responder à demanda. Mas, sabemos que é fato que não basta, por exemplo, oferecer escola, é necessário criar condições de freqüência, senão corre-se o risco de ‘mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos’.

No artigo 39 (da atual LDB), ambos os parágrafos retomam a nomenclatura ‘ensino supletivo’ empregado pela LDB n.5.692/71, enfatizando os exames, o que é coerente com a idéia diminuir gradativamente as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. O Estado ‘abre mão’ da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação. Em consequência disso, os interesses privatistas eram contemplados (e ainda são), pois um elevado contingente de jovens com defasagem de idade/série estariam potencialmente incluídos no mercado dos cursinhos preparatórios aos exames em massa.

Disso decorre que a Educação de Jovens e Adultos pode ser caracterizada como paradigmática do que poderá ocorrer com outros direitos sociais conquistados ao longo dos séculos. Afinal, ela foi constituída como direito universal no campo da educação nos últimos cinquenta anos, reconhecida na Constituição Federal de 1988 e, mesmo assim, vem descaracterizando-se como política de Estado no contexto da atual reforma educativa bem como perdendo importância como política universal. Não obstante, a destituição de direitos e a deslegitimação da Educação de Jovens e Adultos como uma política pública e gratuita é acompanhada por uma crescente visibilidade de programas

compensatórios, tanto no campo da filantropia como no das políticas de reformulação, ou seja, formação das empresas.

Em contrapartida, já é percebido que os jovens e os adultos vêm reivindicando os seus direitos e o cumprimento das responsabilidades do Estado. Exemplifico esta afirmação com a minha experiência vivida no Programa Alfabetização Solidária, cujos alfabetizadores exigiam cada vez mais qualidade, criatividade e competência dos professores que ministravam o Curso de Capacitação, alegando que algumas das metodologias apresentadas não condiziam com a realidade na qual estavam inseridos. Iniciativas municipais, experiências de grupos populares e organizações não-governamentais vêm conquistando cada vez mais o espaço da sociedade brasileira. As universidades, em especial as gratuitas, têm trazido a EJA para seus projetos de extensão e para o âmbito da formação de professores. Os governos estaduais têm criado projetos e estabelecido convênios com entidades da sociedade civil na oferta da EJA. Tem-se realizado vários encontros estaduais e nacionais de EJA, bem como Fóruns de EJA no RJ, MG, ES, SP, RS, PR, SC, PB, TO, MT e AL.

Além disso, no Brasil, desde 1999 estão sendo realizados Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas), totalizando nove encontros até o ano de 2007. O I Eneja, realizado no Rio de Janeiro (RJ), em 1999, teve como lema “Em busca de uma política integrada de EJA: articulando atores e definindo responsabilidades”. O II Eneja, realizado em João Pessoa (PB), em 2000, teve como eixo o conceito de alfabetização e de parcerias. O III Eneja, realizado em São Paulo (SP), em 2001, focalizou o tema “Plano Nacional de Educação: a quem cabe cumprir?”. O IV Eneja, realizado em Belo Horizonte (MG), em 2003, trouxe o tema “Cenário em mudança”, com destaque para o debate acerca das Diretrizes Curriculares nacionais para EJA e das articulações dos fóruns estaduais e regionais, bem como para a inserção da EJA nos planos estaduais e nacionais de educação. O V Eneja, realizado em Cuiabá (MT), em 2003, trouxe o tema “Educação de Jovens e adultos: comprometimento e continuidade”. O VI Eneja foi realizado em 2004, na cidade de Porto Alegre (RS), com o tema “Políticas Públicas atuais para a EJA: financiamento, alfabetização e continuidade”. O VII Eneja foi realizado em 2005, na cidade de Luziânia (GO), com o tema “Diversidade na EJA: o papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas”. O VIII Eneja, realizado em 2006, na cidade do Recife (PE), trouxe o tema “EJA - uma política de Estado: avaliação e perspectivas”. E o IX

Eneja, realizado em 2007, na cidade de Curitiba (PR), trouxe o tema “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas da educação de jovens e adultos no Brasil”.

As temáticas debatidas nos encontros nacionais anunciam os caminhos percorridos pela sociedade civil no fortalecimento da EJA em nosso país. É nesse cenário de participação da sociedade civil que a EJA vem conquistando espaço político e abrangência territorial, no entanto ainda existem algumas fragilidades no que se refere à formação dos profissionais para a EJA e à vulnerabilidade em muitos convênios estabelecidos entre o poder público e as entidades da sociedade civil.

Mesmo assim, as experiências de EJA no Brasil continuam crescendo. Uma delas é o Programa Brasil Alfabetizado, uma iniciativa governamental em vigência desde o ano de 2006. O Brasil Alfabetizado é um programa que visa, entre outros objetivos, à ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses, ao aumento de 50% nos recursos destinados à formação dos alfabetizadores e a maior oportunidade de continuidade da escolarização de jovens e adultos a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para os estados e municípios. Este programa representa uma iniciativa governamental, no plano federal, voltado ao segmento de jovens e adultos com vistas à ampliação da escolaridade no país.

O Programa Alfabetização Solidária, também de abrangência nacional, que já foi caracterizado anteriormente na seção “Nos bastidores” desta pesquisa, até o final de 2004 já havia atendido cerca de cinco milhões de jovens e adultos, e suas ações envolvem alguns projetos, tais como: Projeto Nacional (objetiva oferecer curso de alfabetização inicial a jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização); Projeto Grandes Centros Urbanos (objetiva identificar e atender a população com pouca ou nenhuma escolarização acima de 15 anos); e Projeto Alfabetização nas Empresas (objetiva reduzir o índice de analfabetismo in-company e promover o início ou a retomada do processo de escolarização de jovens e adultos trabalhadores).

Quanto aos educadores, os protagonistas, embora nos fundamentos dos programas eles sejam referenciados quanto à valorização do alfabetizador, nota-se que essa função continua sendo atribuída a um bolsista, e não a um profissional reconhecido da EJA.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), também faz parte do cenário de experiências nacionais do final do século XX. O Pronera foi criado no ano de 1998 com instância do Gabinete do Ministro Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

De certo modo, a criação do Pronera atende às demandas dos movimentos sociais do campo, os quais, no ano de 1997, mediante uma parceria entre o grupo de trabalho de apoio à reforma agrária da Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Fundação das Nações Unidas para a Infância, realizaram o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera). Foi nesse evento que as universidades identificaram projetos nas áreas de educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação técnica de trabalhadores.

No Movimento Sem Terra (MST), a EJA ganhou força quando foi constatado o forte grau de analfabetismo nos assentamentos. Com a elaboração de diretrizes para a cooperação agrícola, quando o ‘Jornal Sem Terra’ chegava aos assentamentos, a maioria dos assentados não tinham condições de lê-lo. Nesse sentido, a compreensão da EJA no MST exige a busca pelas raízes da educação no próprio movimento, agregando dois conceitos e dimensões sociais - terra e trabalho, desde uma perspectiva crítica na educação.

2.2.1 A EJA no Rio Grande do Sul/Santa Maria.

No Rio Grande do Sul, a EJA está assegurada na Constituição Estadual, inicialmente no Capítulo II, seção I, artigo 196:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (1998, p. 12).

Já no artigo 199, inciso I, a EJA é especificada com mais propriedade, pois referenda-se que o Estado deve “garantir o Ensino Fundamental, público, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria”. Também há a previsão, no artigo 208, inciso I, de um plano de educação de duração plurianual, para “erradicação do analfabetismo”.

O Parecer n.774/99 e a Resolução n.250/99 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul assume a EJA como direito. E no Parecer n.774/99 (p. 13) consta que:

É imprescindível, de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para jovens e adultos é ensino de segunda categoria, onde qualquer espaço físico com um mínimo de recursos didáticos pode transformar-se em ambiente pedagógico.

E, na Resolução n.250, art.1 (p. 01), consta que o conceito atribuído à EJA a compreende como

uma oferta de educação regular, destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nos níveis fundamental e médio, com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades [...].

Além disso, a organização curricular precisa contemplar tempos e espaços diferenciados da educação das crianças, bem como a organização de planos de estudos deve atender ao disposto na LDBN, mas conforme Parecer n.774/99, item 3, no qual afirma-se que

ao mesmo tempo, a escola deve levar em conta, como princípio basilar, os diferentes tempos necessários ao processamento das aprendizagens pelo jovem e pelo adulto [...]. Para essa clientela, face à diversidade de características e, com isso, a ausência de uniformidade quanto às necessidades, a escola deve prever a seqüência mais adequada de tratamento dos componentes curriculares em espaços ou módulos de tempo (p. 06).

Já é prática no Rio Grande do Sul, em concursos públicos, a opção para atuar na EJA, sendo que as fundamentações teórico-práticas para esta atividade são oferecidas também via a Formação Continuada. Em Porto Alegre, capital do RS, desde 1989 tem sido desenvolvida uma “proposta político-pedagógica voltada aos interesses e necessidades daqueles cidadãos que não tiveram acesso à educação básica”. Trata-se do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (Seja), um trabalho que a Secretaria de Educação e a prefeitura municipal de Porto Alegre desenvolvem no âmbito da alfabetização correspondente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. O referencial teórico baseia-se nos aspectos do cotidiano do trabalhador e de seu mundo do trabalho, em oposição ao ensino tradicional. As atividades educacionais seguem uma ‘relação dialógica’ entre educadores e educandos (BORGES, 2005).

O Movimento de Alfabetização (MOVA¹³), em Porto Alegre, iniciou suas atividades no ano de 1997 e já tem contabilizados 12 mil alunos que freqüentaram as aulas. O MOVA diferencia-se de outros programas de alfabetização pela participação

¹³ Movimento de alfabetização criado em São Paulo no ano de 1989, quando Paulo Freire era Secretário Municipal de Educação.

da própria comunidade e pelo seu objetivo central, que é formar cidadãos conhecedores de suas realidades e capazes de transformá-las. Os educadores são indicados pelas entidades que fazem convênio com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). A formação pedagógica é feita inicialmente em um seminário promovido pela SMED para os educadores que iniciam novas turmas de alfabetização. Durante os dez meses de duração de cada turma, eles também se reúnem semanalmente com a assessoria pedagógica do MOVA para troca de experiências, relatos de trabalhos, oficinas e aprofundamento teórico. Os educadores precisam ter no mínimo o Ensino Fundamental completo.

Em Santa Maria (RS), algumas instituições têm proposto contribuir com a questão da educação de jovens e adultos e a formação de educadores, entre elas a Universidade Federal de Santa Maria que, em janeiro de 2007, promoveu o 1º Seminário de Formação de Profissionais de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta para a formação do profissional.

A Secretaria Municipal de Educação, com apoio da prefeitura, também tem se mobilizado em favor desta temática promovendo seminários, encontros e fóruns de educação de jovens e adultos que contam com a participação de professores e público em geral de Santa Maria e região. Atualmente, o referido município desenvolve um projeto chamado “Santa Maria: Cidade Alfabetizadora” como parte das ações do Programa Brasil Alfabetizado.

Enfim, as propostas para melhorar o ensino na Educação de Jovens e Adultos é um desafio que cresce a cada ano, e é fato que esta temática é de interesse local, regional e de todos os comprometidos com a qualidade na educação.

2.3 Formação de educadores de jovens e adultos.

A sociedade contemporânea caracteriza-se por transformações no mundo do trabalho, avanço da ciência e da tecnologia, ampliação no acesso à comunicação, fatores que interferem na educação no geral. Nesse contexto, acredita-se que somente uma escola capaz de educar crianças e jovens atuantes, aptos a responderem aos desafios do seu tempo, poderá primar por uma sociedade mais participativa. Uma escola que procura uma educação plural, de conhecimento pertinente, de

enfrentamento de incertezas, que seja compromissada com a ética e com a compreensão. Para a promoção dessa proposta educacional, o professor é fundamental, conseqüentemente, a sua formação inicial e profissionalização continuada tornam-se aspectos de elevada importância. Entretanto, a formação inicial que é realizada nos cursos de graduação e a formação continuada desenvolvida durante o exercício profissional, bem como a valorização e o reconhecimento social são ainda grandes desafios da atualidade.

Por considerar os educadores como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos, é válido sinalizar algumas questões sobre a origem da profissão docente no geral e elencar alguns tópicos a respeito da formação de educadores de jovens e adultos nas últimas décadas.

A atividade docente no Egito Antigo estava ligada ao uso do discurso: falar bem consistia no conteúdo e no objetivo do ensino. A educação assumia a missão de preparar os dirigentes que viriam a ser futuros membros dos conselhos constituídos pelos nobres, trabalho esse realizado por prisioneiros, na condição de escravos, para escapar da morte, ou seja, eles ensinavam a ler e escrever as primeiras letras. Desde essa condição miserável ao mestre da retórica, Rhetor, a condição fundamental do ensino está na arte de usar a palavra, de compor o discurso.

Na Grécia Antiga, o homem era preparado para as tarefas do poder pelo uso das armas na guerra e da fala na política, uma vez que a educação enfatizava a formação do ser culto. Os primeiros mestres gregos foram os de música e de ginástica. A escola de Roma era muito semelhante à grega, na qual proliferavam os preceptores (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2002).

Na Idade Média, a educação tinha como finalidade formar o cristão. Os mestres deste período eram os clérigos, padres das paróquias e dos mosteiros, que muitas vezes precisavam também aprender a ler, pois predominava o analfabetismo. O fortalecimento das corporações de ofícios e o aparecimento das universidades, por volta do ano 1000, geraram uma modificação da educação vigente: os mestres ensinavam aos aprendizes os segredos das artes e ofícios que eram mantidos na corporação. As universidades formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes nasceram sob a proteção da Igreja e eram organizadas segundo três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Mestres e estudantes reuniam-se com a finalidade de aprender.

No século XVI, as reformas religiosas ocorridas produziram uma renovação no ensino: a difusão da fé em cada comunidade tornou-se, mais uma vez, fundamental. A contra-reforma provocou o aparecimento de novas ordens religiosas cristãs, como a dos jesuítas, que passaram a catequizar e a propagar o catolicismo.

Fortalecida na Revolução Francesa no século XVII, a institucionalização da educação como função do Estado e voltada para a formação dos cidadãos concretiza a idéia da criação de uma escola para a formação de professores laicos, que passam a ser considerados como profissionais a serviço do Estado. A crença na necessidade dessa formação fortaleceu-se nas escolas normais, que ficaram a cargo do poder público e espalharam-se pela Europa nos Estados Nacionais recém-criados.

A educação passou a ser, com isso, uma solicitação de toda a população, o que fez aumentar a necessidade de maior número de professores, uma vez que a Revolução Industrial ampliou a função da escola principalmente para a instrução básica, que constituiu a base para a formação dos operários das fábricas e para a urbanização (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2002).

No Brasil, a primeira escola normal criada foi a da província do Rio de Janeiro, em 1835. No entanto, a preocupação com a seleção de professores para atuar nas escolas públicas foi anterior. Em 1772, um alvará regulamentou os exames a que deveriam ser submetidos os professores de ensino elementar em Portugal e em seus domínios. Em seguida, foram instituídas escolas normais em várias Províncias: Minas Gerais, em 1835; Bahia, em 1836; São Paulo, em 1846; Pernambuco e Piauí, em 1864; Alagoas, em 1864; São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará e em Sergipe, em 1870; no Amazonas, em 1872; no Espírito Santo e no Rio Grande do Norte, em 1873; no Maranhão e no Mato Grosso, em 1874; no Paraná, em 1876; em Santa Catarina e no Ceará, em 1880; em Goiás, em 1882; e na Paraíba, em 1884. Contudo, nem todas essas escolas passaram a funcionar ou foram instaladas no ano de sua criação (TANURI, 2000).

As escolas ofertavam uma formação que priorizava um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e incluía formação pedagógica em uma disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino). O curso tinha duração de dois anos e era ministrado por um ou dois professores para todas as disciplinas propostas. No final do Império, a maioria das províncias tinha mais de uma escola normal.

A formação do professor não era considerada vital para o exercício do magistério e, por isso, houve pouca procura por esses cursos. O insucesso das escolas

normais e os poucos resultados produzidos conduziam os dirigentes a não considerarem esses cursos como espaços para formação de seus quadros de professores, preferindo realizar concursos para professores sem formação regular, geralmente via a nomeação de pessoas de prestígio social na comunidade.

Adiciona-se a esse procedimento outro modo de preparar professores, que consistia na indicação de professores adjuntos que permaneciam um tempo com professores experientes para realizar a sua formação e sua iniciação no ofício, ou seja, uma formação guiada pela reprodução da prática. O exercício da atividade docente resumia-se na conclusão de tarefas propostas pelo livro didático, tornando as aulas rotineiras, predeterminadas, fragmentadas e descontextualizadas.

Mais tarde, por intervenção de Rui Barbosa, Cunha Leitão e Almeida de Oliveira, vários projetos foram idealizados para valorização das escolas normais, pois para esses intelectuais o professor deveria ter uma formação adequada. Cabe destacar, ainda, que as primeiras escolas normais eram destinadas exclusivamente para alunos do sexo masculino.

A escola, durante o século XX, consolidou-se como promotora da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social e cultural da humanidade. A exigência da criação de escolas para todas as crianças passou a integrar todas as propostas de organização do bem-estar social. Nesse sentido, vários foram os movimentos pela valorização da educação e escolarização da população, incluindo a preocupação com a formação dos professores. Reformas, na década de 1920, foram empreendidas nos cursos normais, entre elas as realizadas por Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Carneiro Leão, em Pernambuco; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais; e Lysímaco Ferreira da Costa, no Paraná.

As reformas trouxeram outro significado para a profissão de professor: foi atribuído um papel fundamental na promoção do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, na crença na possibilidade da disseminação do conhecimento científico. Passaram a ser realizados os primeiros congressos de educação.

Foram reformulados os cursos normais, de modo que sua duração foi ampliada para quatro anos, com um plano de estudos que organizava o currículo em dois blocos de conteúdos fundamentais: um de caráter propedêutico e outro, profissionalizante, como por exemplo, a reforma empreendida no Instituto de Educação do Paraná. As metodologias específicas passaram a ser abordadas como metodologia da leitura

escrita, do vernáculo, da aritmética, das ciências naturais, da geografia, da música, dos exercícios físicos e dos trabalhos manuais.

Dois aspectos essenciais que perpassaram a formação da identidade do professor foram: a) a introdução e ampliação do ideário escolanovista nos processos formativos em que as escolas normais constituíram campo fértil para a valorização da pedagogia centrada na atividade dos alunos; e b) a diferenciação entre as opções adotadas nos Estados, que embora tenham semelhança no modelo adotado, mantiveram algumas características singulares, no entanto ressalta-se que essas práticas constituíram fundamentos para Lei Orgânica do Ensino Normal, o Decreto-Lei n.8530, de 2/1/1946, por meio do qual foram estabelecidas novas modalidades de exercício da profissão de professor (TANURI, 2000).

Estes fatos foram anteriores à primeira Lei de Diretrizes e Bases n.4024/61, porém, já na década de 1960, vários acontecimentos contribuíram para a desvalorização dos professores, entre eles: a difusão dos meios de comunicação de massa que trouxeram outras fontes de acesso ao conhecimento; expansão da oferta de vagas no sistema escolar; divisão do trabalho escolar entre planejamento e execução, aumentando o controle do trabalho docente e conseqüentemente restringindo os níveis de responsabilidade e autonomia; ampliação da utilização do livro didático, cerceando o desenvolvimento da pesquisa no âmbito escolar; e diminuição da remuneração dos professores, o que restringiu o seu acesso aos bens culturais.

Na década de 1980 também aconteceram algumas ações que interferiram, de certa forma, no desenvolvimento qualitativo de projetos educacionais. Houve uma grande recessão econômica e inflação. Neste contexto, a educação nacional sofreu fortes mudanças, no geral para pior, a despeito dos muitos esforços que buscavam sua melhoria. Alguns aspectos relevantes deste processo forma inúmeras contradições geradas entre o poder centralizador do governo federal, ainda que enfraquecidos estivessem os militares, e a busca pela descentralização, ampliada pela pelo caráter clientelista deste. Neste sentido, o governo federal atuava no controle das verbas, dos critérios distribuição de recursos e atuava junto aos municípios numa postura altamente clientelista. Isto gerava uma dualidade entre a realidade educacional dos estados e os municípios, caracterizando um quadro educacional nesta década dramático.

Contrariando todos os anseios dos diversos setores sociais, políticos, intelectuais entre outros, a 'nova república' manteve e, até mesmo, aprofundou as

contradições e o controle do Estado federal sob as políticas educacionais. Dessa forma, tal posição política gerou entre os três níveis de governo, no que diz respeito a educação, duplicação, sobreposição e má gerencia dos recursos impedindo que se formulasse um projeto integrado de educação.

A reforma da formação dos professores, ocorrida pela implementação da Lei n.5692/71, descaracterizou o curso normal, que deu lugar a uma habilitação profissional de nível de segundo grau. Mas, o curso de Pedagogia nos anos 90 passou a assumir a docência como eixo articulador do processo de formação. Alguns pesquisadores consideram essa década como a ‘década da formação docente’, uma vez que as novas propostas sobre a formação docente passaram a incluir a cultura, as concepções e os processos de formação bem como, especialmente, passaram a valorizar a prática pedagógica de caráter formativo.

A tendência de análise de cunho marxista foi cedendo espaço a referenciais mais ecléticos. Os temas em discussão nos anos 90 incluíram a relação ensino-aprendizagem, o estudo da realidade pedagógica, os estudos sobre formação prática do professor, a complexidade da função docente, as preocupações com a formação continuada do professor e do educador de jovens e adultos.

Perante a pluralidade e heterogeneidade em uma sociedade como a nossa, em que a escolarização adquiriu grande importância, é exigido ao professor promover o desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno, na dimensão cognitiva, social, cultural, emocional, motora, tendo em vista uma formação global. Essas tarefas atribuídas ao professor tornam-se, contudo, complexas no interior da escola, no cotidiano, demandando conhecimentos múltiplos e convergentes de antropologia, sociologia, filosofia, biologia e de psicologia. Isso assim se constitui porque, mediante determinados desafios, o docente manifesta-se por respostas muitas vezes comuns e lineares, revelando dificuldade em lidar com inúmeros processos que compõem a tarefa de mediação entre o conhecimento e o saber escolar, bem como deixando de articular uma ação docente pertinente, em alguns momentos, por desconhecimento e despreparo diante das realidades ao mesmo tempo complexas, únicas e contraditórias (TANURI, 2000).

Aos educadores cabe buscar superar a prática pedagógica assentada em informações, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade na educação básica. Como afirma Morin (2001, p.17), “a educação trata-se de transformar as informações em conhecimento e de transformar o conhecimento em sapiência”.

E para compreender esses fenômenos, Morin (1995) observa que os aspectos humanos, de certo modo, escapam ao controle absoluto da racionalidade técnica, política e profissional, como identidade, projetos pessoais, representações, sensibilidade ao ouvir o outro, etc.

O investimento no trabalho formativo do educador exige cuidado para que se responda às expectativas do mundo contemporâneo. Hoje sabemos que não é possível separar o 'eu' pessoal do 'eu' profissional, sobretudo em uma profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas utopias racionalistas não conseguiram 'pôr entre parênteses' a especificidade irreduzível da ação de cada professor em uma óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais (TANURI, 2000).

Nas últimas décadas, a pesquisa educacional brasileira vem abordando um amplo conjunto de problemas relacionados à formação e ao desempenho dos educadores que atuam no Ensino Fundamental. Quando a área de estudos é a educação de jovens e adultos, a esses problemas agrega-se mais um que, na maioria das vezes, acaba sendo postulado como uma tradução sintética dos demais: a falta de formação específica dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, resultando muitas vezes em uma transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes.

Somada à consciência crítica sobre as estruturas sociais que geram a desigualdade e sobre o papel da educação na manutenção ou transformação dessas estruturas, a valorização do diálogo como princípio educativo, com a decorrente assimilação da noção de reciprocidade na relação professor-aluno, constitui-se pilar importante da formação do educador de jovens e adultos. A disposição para o diálogo é base para procedimentos essenciais nessa modalidade educativa: a definição de objetivos compartilhados, a negociação em torno de conteúdos e métodos de ensino e o ganho da autonomia dos educandos no controle de seus processos de aprendizagem. Também sobre essas bases os educadores podem desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com seus alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os a assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento e pelo desenvolvimento social.

Neste sentido, é um desafio para a pesquisa educacional apontar mais dados sobre como as práticas de educação de jovens e adultos de fato reproduzem relações de poder e ideologias que justificam as desigualdades, ou como, pelo contrário, são capazes de alterar essa situação, tanto por meio dos conteúdos de aprendizagem no sentido estrito do termo, como por meio das vivências que a prática educativa enseja.

É preciso considerar um aspecto crucial para a formação de educadores capazes de promover uma educação de jovens e adultos mais significativa e acessível ao público que a ela tem direito. Trata-se de desenvolver competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas que vão de encontro com ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e na avaliação somativa do aluno.

Os educadores de jovens e adultos precisam estar aptos a repensarem a organização disciplinar e de séries, no sentido de ‘abrir’ possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida. Beisiegel (apud RIBEIRO, 1999) aponta esse desafio como um dos mais relevantes para as autoridades e os educadores, já que no plano da legislação o direito a um ensino adequado às condições do educando está amplamente reconhecido:

É a própria legislação que está propondo às autoridades e aos educadores a tarefa de investigar e definir modalidades de realização do trabalho educativo adequadas às condições de vida de jovens e adultos trabalhadores. Neste sentido, talvez a questão da competência técnica na educação de jovens e adultos esteja sendo discutida em trabalhos recentes de maneira incompleta. Além do necessário domínio das técnicas de trabalho pedagógico e do conhecimento das características especiais de jovens e adultos, impõe-se examinar principalmente a questão dos modelos de organização das atividades educativas, de modo a adequá-las às peculiaridades e às possibilidades de sua clientela. E é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é sua condição de portadores de uma situação de classe (BEISIEGEL apud RIBEIRO, 1999, p.32).

Mas, cabe também considerar que a problemática relacionada à educação de jovens e adultos merece compor o currículo de formação básica de todos os educadores. Afinal, diz respeito a todos a luta contra a exclusão social e educativa, a superação da perspectiva assistencialista da educação compensatória e a articulação de sistemas de ensino inclusivos, que viabilizem múltiplas trajetórias de formação. Isso é o que postulam Barreto e Barreto (2005, p.22), quando afirmam que “o objetivo da

formação é melhorar a qualidade da intervenção do educador, não apenas seu discurso”.

Tomando como referência as reflexões de Freire em suas obras, é válido ressaltar alguns saberes necessários à prática do educador de jovens e adultos, tais como: assumir-se como profissional libertador que tem postura crítica diante da realidade vivida; ter papel diretivo no processo educativo, não como quem ocupa uma posição de comando, mas como articulador de um estudo sério sobre algum objeto de investigação; colocar-se na posição de quem busca superar-se constantemente, em uma atitude praxica; fazer do ato educativo um ato de conhecimento; colocar-se em constante processo de formação (formação permanente); trabalhar com a indissociabilidade entre teoria e prática mediante reflexão crítica sobre a prática; e respeitar o educando e a si próprio como sujeito do conhecimento e valorizar a cultura dos educandos e a própria sociedade como fonte de problematização dos conhecimentos.

Contudo, esses saberes necessários não devem ser considerados como ‘prescrição’, até porque não foi com esse objetivo que eles foram enumerados, e sim com o intuito de otimizar as práticas desenvolvidas por alfabetizadores no contexto escolar.

Além disso, como já foi mencionado, atualmente vários são os espaços de discussões sobre prática e formação do educador de jovens e adultos. Um exemplo importante e mais recente foi o II Seminário Nacional - Formação de Educadores de Jovens e Adultos, ocorrido em 2007. O Seminário teve como referência “os desafios e as perspectivas da formação dos educadores de jovens e adultos” e, como objetivo, “refletir e apontar diretrizes acerca da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil que vem sendo realizada pelas universidades, pelos movimentos sociais e pelo sistema público de ensino”.

As diretrizes que devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos foram discutidas por meio das seguintes perspectivas: dos professores universitários, dos gestores de sistema, dos educadores de jovens e adultos da educação básica, dos movimentos sociais e populares que atuam na formação de jovens e adultos. Cada uma dessas, após a apresentação dos temas e discussões, sugeriu proposições.

Nesse contexto, é válido destacar que a formação de educadores de EJA a cada ano vem evoluindo e favorecendo, de certa forma, a diminuição de lacunas e falhas

que vinham sendo percebidas no âmbito desta modalidade de ensino. Ainda são iniciativas que vêm se desenvolvendo e se aperfeiçoando conforme as necessidades locais mais urgentes, mas já são práticas muito significativas.

Enfim, após ouvir e não apenas escutar a voz dos autores que contribuíram muito, no sentido de elucidar vários fatos sobre a história da educação de jovens, é oportuno ouvir a voz dos sujeitos que também fazem a história da EJA através das práticas educativas que desenvolvem dentro e fora da sala de aula.

3 O ENSAIO

De acordo com o Dicionário Aurélio, ensaio também significa prova, experiência, estudo, tentativa. Na vida, não temos essa oportunidade de primeiro ensaiarmos para depois vivermos. Cada dia é uma estréia, um show que não foi ensaiado e, por isso, muitas vezes os erros acontecem. Na educação, ou seja, em nossas práticas escolares, às vezes, uma experiência já vivenciada pode servir como um ensaio feito e como espelho para futuras práticas. Nesse sentido, o que segue poderá servir, de certo modo, como um ‘ensaio’ para os educadores em geral.

3.1 Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como uma oportunidade de reunir informações sobre a história da educação de jovens e adultos, bem como de contemplar narrativas de educadores que trabalham com esta modalidade de ensino. O caráter qualitativo foi empregado por referir-se, em sentido amplo, à investigação que produz dados às próprias palavras das pessoas e à conduta observável. Ao referendar-se estudos qualitativos, define-se o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma completa e contextualizada (LUDKE, 1986).

O racionalismo técnico tem dominado as práticas educativas em nosso país, cujas incertezas e fluidez dos acontecimentos são características evidentes de uma sociedade globalizada como a nossa. Assim, por meio de um levantamento bibliográfico, procurou-se além de conhecer a história da educação de jovens e adultos, sinalizar algumas questões sobre formação dos educadores, estrutura legal da educação de jovens e adultos, preparação e motivação dos educadores para trabalhar com EJA, caracterização dos alunos e função social da educação de jovens e adultos pela valorização das narrativas dos educadores.

Optou-se pela história de vida, mais especificamente no que tange à história profissional dos educadores, no sentido de valorizar a história da Educação de Jovens e

Adultos, concordando com autores, como, por exemplo, Nóvoa (2007), que destaca a importância da relação entre experiência de educar concomitante às suas vivências.

Para a coleta e análise dos dados foi utilizada a Metodologia da História Oral na modalidade história de vida, visto que Queiroz (1988), Meihy (1996) e Lang (2000) afirmam que este método constitui-se como metodologia qualitativa de pesquisa direcionada para uma melhor compreensão do presente, bem como permite apreender a realidade presente e o passado pela experiência e vozes dos atores sociais que as viveram. Nessa perspectiva,

História Oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou diversos indivíduos de uma mesma cultura (QUEIROZ, 1988, p. 19).

A aplicabilidade da História Oral e sua significação para o desenvolvimento do passado, com interpretações que os sujeitos dão no presente, confirmam, segundo Moita (1995, p. 117), que

só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida, podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do cotidiano.

A pesquisa com fontes orais apóia-se em pontos de vistas individuais, expressos nas entrevistas legitimadas como fontes, seja por seu valor informativo, seja por seu valor simbólico, incorporando assim elementos e perspectivas às vezes de outras práticas históricas – porque tradicionalmente relacionadas apenas a indivíduos – como subjetividades, emoções ou o cotidiano.

Foi utilizada com os colaboradores da pesquisa uma entrevista semi-estruturada, tendo como suporte um roteiro ou esquema básico, que permite fazer adaptações. As entrevistas foram registradas em rádio gravador cassete, instrumento fundamental na metodologia da história oral de vida, e depois foram transcritas.

É necessário ressaltar que não se pretendeu chegar a uma categorização rígida, impositiva e limitadora dos múltiplos aspectos explícitos nas narrativas, mas sim que

se buscou, mediante tal recurso metodológico, indicar referências gerais e caracterizações de aspectos convergentes relacionados à educação de jovens e adultos. Nas entrevistas, os educadores narraram aspectos de sua escolarização e a relação com a prática que desenvolvem em sala de aula, apresentados na seção “Nos bastidores”; aspectos da formação profissional; e alguns limites e possibilidades encontrados no desenvolvimento de práticas escolares com jovens e adultos. E foi, a partir das narrativas dos educadores, por meio da Metodologia da História Oral, que foi possível compreender algumas ações desenvolvidas pelos educadores em sala de aula.

Nesse sentido, Meihy (1996, p. 10) completa que o

[...] pressuposto da história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato é a razão de ser da história oral que não só oferece uma mudança para o conceito de história, mais do que isto, garante sentido social à vida de depoentes e a sentirem-se parte do contexto em que vivem.

Assim, este ‘sentido social à vida dos depoentes’ e a sensibilização com o contexto serão apresentadas a seguir, mas antes é preciso apresentar os colaboradores.

DAMA DA NOITE: Esta educadora foi escolhida por ser considerada uma ‘batalhadora’. É uma mulher firme e decidida em suas ações e foi identificada como ‘dama da noite’ porque esta esquete mostra, entre outras coisas, a dura realidade de mulheres que trabalham fora durante o dia e a noite, e apesar de todo o cansaço, ainda conseguem fazer o serviço doméstico, cuidar dos filhos e do marido de forma gentil e doce, como se fossem uma ‘dama’. Tal educadora, de certa forma, passa por momentos parecidos com estes, pois durante o dia trabalha com o Ensino Fundamental e, a noite, com a Educação de Jovens e Adultos. E, mesmo com a exaustiva jornada de trabalho, parece tentar ‘fazer o seu melhor’.

A IMAGEM: Esta educadora foi assim identificada por expressar, em uma conversa informal antes da gravação da entrevista, que de certa forma ‘espelhava-se’ em seus alunos. Esta esquete trata dos espelhos da vida, ou seja, sobre a imagem que temos de nós e a imagem que temos dos outros e que possibilitam reflexos, constituindo imagens refletidas em ações construídas.

SETE MINUTOS: Este é um jovem educador comprometido, sobretudo, com a função social do seu trabalho. Não se importa muito com o tempo que irá levar para desenvolver um projeto, e sim com o resultado que este vai proporcionar. Foi

identificado como Sete Minutos porque esta esquete trata da questão do tempo, cujo personagem principal tem sete minutos pra consertar ‘os erros’ de uma vida inteira. Mas o personagem não desanima e transforma os poucos minutos em um recurso muito importante para a resolução dos seus problemas.

Antes de realizar as entrevistas, em uma conversa preliminar com os educadores selecionados, foi esclarecido o propósito da pesquisa, as expectativas quanto a sua participação, o estilo da entrevista (tempo de duração, temas que seriam abordados), de modo a serem estabelecidos alguns itens práticos (local do encontro, necessidade de ocultação da identidade, autorização para gravação de seu relato, etc.). Esse contato inicial possibilitou o estabelecimento de um vínculo interessante entre entrevistado e entrevistador e, principalmente, serviu como um elemento propulsor para que o indivíduo começasse a pensar e a se preparar para falar sobre o assunto.

As entrevistas foram realizadas em apenas uma sessão cada uma e, de modo geral, os encontros transcorreram de modo bastante produtivo. Os entrevistados demonstraram desde o primeiro contato, quando foram expostas as intenções da pesquisa, grande interesse, disposição e entusiasmo em participar da pesquisa.

Quanto à condução das entrevistas, procurou-se evitar perguntas excessivamente meticulosas do ponto de vista cronológico. A memória do colaborador era suscitada por meio de um questionamento discreto. Certas respostas forneciam novas pistas e rumos para narrativa. Em alguns momentos, as perguntas não foram necessárias, de modo que o entrevistado, mergulhado em seu passado, recuperou e descreveu fatos de sua prática em sala de aula, conseguindo transportar-se para a época evocada com bastante naturalidade.

Foi interessante que alguns aspectos relacionados à questão da memória, mencionados na seção “Nos bastidores”, foram evidenciados, pois ao narrar a sua própria trajetória escolar e os reflexos dela nas suas práticas profissionais, os colaboradores pareceram conscientes de determinadas características de sua trajetória escolar e de sua vida como um todo. Ao lembrar, ‘organizaram’ e reconstruíram o passado com os ‘olhos’ do presente.

Para explicar o procedimento de análise qualitativa do material obtido, é importante ressaltar que o interesse desta pesquisa não consistiu apenas nas características do discurso dos entrevistados, e sim efetivamente quanto às informações prestadas, isto é, o interesse esteve no conteúdo de suas narrativas. Assim, com o objetivo de facilitar a compreensão das idéias de cada colaborador e de

possibilitar uma análise entre as narrativas coletadas, identificando o que é singular e o que é comum a todos, as narrativas foram organizadas a partir de uma estrutura comum, seguindo a ordem das perguntas elaboradas na entrevista. Este trabalho gerou categorias que foram chamadas de ‘memórias’.

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades e hoje, na febre e na angústia.

[...] A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro (LE GOFF, 1990, p.13)

Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1987, p.25).

MEMÓRIAS DA PROFISSÃO

Tenho magistério e agora estou terminando o Curso de Pedagogia. Não tive preparação nenhuma para trabalhar com EJA porque eu peguei de supetão, porque eu tava trabalhando... Fazia dois anos que eu tava sem turma, tava só ali trabalhando... Ali na... Ali (apontou para a portaria da escola)... Assumi assim, pra mim foi uma surpresa.

Em termos de Leis de EJA sei muito pouco, a não ser aquelas palestras que a gente fez, mas é muito pouco mesmo. Me achei completamente despreparada (DAMA DA NOITE).

Pra trabalhar na EJA? Formação docente praticamente a gente não tem, né? A gente tem a formação que seria para trabalhar com criança e a gente usa pra trabalhar na EJA porque as são as mesmas séries. Magistério, no caso, eu tenho e a faculdade de matemática também...

Bom, em termos de LDB a gente tem que ser muito... Hã... Se baseia é claro na LDB, mas temos que fazer aquelas adaptações... Tu não podes lançar pra eles como se fosse uma classe normal, né, porque uma classe de adolescente que só estuda é diferente deles que trabalham e estudam, eles têm uma realidade, então tu precisas te situar naquela realidade. Vim trabalhar na EJA porque fiz concurso e naquela época já tinha opção de trabalhar com esta modalidade. Mas, fora isso, eu já queria muito trabalhar com adulto porque fui um adulto que estudou de noite e trabalhava de dia. Me preocupa bastante as pessoas que não sabem ler. Eu acho muito triste, tu não sabes ler uma bula de remédio pra tu comprares, tu estás na parada de ônibus e não sabes o ônibus que vai pegar...

Sempre trabalhei e estudei, por isso tenho mais afinidade com eles todos... Eu compreendo quando eles tão cansados, quando ele quer sair mais cedo, quando ele diz: “Professora, eu não agüento mais”. Sei qual é dificuldade que às vezes a gente não tem vontade mesmo (A IMAGEM).

Eu, no caso, agora tô cursando o quinto semestre de Pedagogia. O segundo grau de Contabilidade não tinha nada a ver com a questão da educação. O interesse de trabalhar com EJA surgiu bem na época, como militante e sem-teto em Alegrete/RS. Então eu participei de todo o processo de formação de uma comunidade urbana. Essa questão da Educação sempre é uma necessidade, então surgiu a oportunidade de construir uma turma de alfabetização lá na vila e eu fui uma das pessoas que tiveram interesse em

alfabetizar... Realmente o interesse foi em estar contribuindo com a questão da conscientização, as pessoas se darem por conta da sua realidade, bem nessa questão da conscientização.

Preparação, no caso, eu só tive da experiência de ter cursado três semestres de Pedagogia lá na URCAMP em Alegrete/RS e a preparação que o MOVA ofereceu. Foi um curso inicial de vinte horas de formação que a gente teve.

Nunca fui muito ligado nessa coisa de legislação. Então, por isso, eu acho que a legislação tem que..., pelo que a gente sabe a partir da LDB atual, temos mais abertura para trabalhar (SETE MINUTOS).

De maneira restrita, mas considerável, é perceptível nas narrativas dos três educadores de jovens e adultos que ainda são encontradas ‘falha/lacunas’ na questão da formação. É fato, contudo, que os processos de formação apresentam, fundamentalmente, o desenvolvimento singular dos professores enquanto cidadãos e profissionais que assumem o papel de protagonistas de sua história, com as responsabilidades implicadas em um contexto de produção cada vez mais autônomo.

Assim, esse caráter processual indica que a formação transita, constituindo-se em processos recíprocos em relação aos saberes e conhecimentos que se encontram no cerne da identidade pessoal, o que possibilita aos professores assumirem-se como os próprios produtores desta identidade, bem como de sua profissão, na busca de percursos alternativos de (trans) formação. Nóvoa (1988) acentua ainda que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

Quando tratamos de questões referentes ao processo educativo, é necessário atentar para a compreensão do ser humano por sua incompletude constitutiva, isto é, a consciência de ser inconcluso, própria da experiência vital, permite-lhe estar inserido em um permanente movimento de busca: “não foi a educação que fez as mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inclusão é que gerou essa educabilidade” (FREIRE, 1997, p. 64).

Ao considerar a complexidade dos processos de formação dos professores por meio da recuperação das narrativas, foi possível o reconhecimento de uma cultura reflexiva que se construiu a partir de imagens e representações, de valores que permearam a dinâmica do viver e reviver de cada um dos colaboradores.

Entretanto, várias universidades já estão atentas à questão da formação de educadores de EJA, e de acordo com dados do INEP de 2005, dos 1.698 cursos de pedagogia no Brasil distribuídos em 612 IES, 15 já oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação; 4 no

Sudeste, com 4 cursos; e 4 no Nordeste, também com 4 cursos. Do total de cursos de pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que as regiões Norte e Centro-Oeste não apresentam registro algum até o momento.

MEMÓRIAS DA PRÁTICA/ CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

[...] eu tenho uma aluna que é dona de casa, trabalha e assim pela vontade que ela tem a gente vê que ela tem uma força de vontade, que ela vai em frente, enquanto outros que deveriam também estar lutando e têm mais facilidade, não enfrentam as dificuldades... (DAMA DA NOITE).

O aluno jovem e adulto tem as mesmas dificuldades que os outros. Pra aprender não tem diferença. Um adolescente ou um adulto tem a mesma dificuldade pra entender, só que ele assim, como vou dizer, tem uma carga maior de conhecimentos, de escola da vida. Eles têm mais maturidade, amadureceram pela escola da vida, então eles sabem o quê que eles querem, o objetivo deles... Só que eles têm aquela dificuldade por trabalharem. Às vezes, eles perdem o ânimo pra prestar atenção. Na minha sala de aula, eu permito que eles caminhem e conversem... Ficar quatro horas sentada não é fácil pra quem trabalha todo o dia... (A IMAGEM).

Tem que ter um pique um pouco mais de adolescente para trabalhar com os jovens. Tem que trabalhar com conteúdos diversificados bem mais, oferecer atividades, assim, que chamem a atenção dele, e essas questões das artes também foram bem-vindas. E os adultos, as mulheres geralmente nas turmas eram a maioria... Os homens, quando ficam, acabam sendo sempre mais retraídos, às vezes tu tens que até que estar cortando um pouco as mulheres, senão os homens não conseguem falar. E elas, na maioria, são donas de casa, ou empregadas domésticas. Os homens geralmente trabalham com construção civil, são marceneiros, catadores de papel (SETE MINUTOS).

Nesta categoria, em termos de caracterização do aluno jovem e adulto, as três narrativas apresentam aspectos semelhantes. Os educadores consideram que as características dos alunos da EJA são semelhantes às características dos alunos que estão estudando na série e idade correspondente, bem como as dificuldades em termos de produção de conhecimento e questão disciplinar.

Mas, na seqüência, aspectos diferentes são ressaltados. ‘Dama da Noite’ destaca que os motivos para que um aluno freqüente uma turma de EJA são muito singulares, pois existem alunos com dificuldades mais expressivas e, mesmo assim, eles têm força de vontade, em contrapartida a outros que não apresentam tantas dificuldades e que, contudo, são desinteressados. Já ‘A Imagem’ apresentou em sua fala questões referentes à maturidade, ao objetivo de vida e à responsabilidade com a família que o aluno da EJA ‘traz’ e que se contrapõem às características comuns dos alunos do Ensino Regular, justificando, assim, algumas iniciativas que promove para tornar a

aula mais interessante. ‘Sete Minutos’, por sua vez, apontou a questão da metodologia adequada para cada realidade e as diferenças de atitudes entre os gêneros masculino e feminino.

Reporto-me aqui à experiência que vivenciei no Programa Alfabetização Solidária. Durante o Curso de Capacitação para Alfabetizadores, era apresentada, na disciplina de Metodologia da Alfabetização, maneiras de preparar um ambiente alfabetizador interessante para os alunos e que fosse ao encontro da faixa-etária da turma. As idéias eram constituídas de alfabetários com palavras da realidade dos adultos, técnicas de dinâmicas de grupo para distração, cartazes com imagens e figuras do cotidiano, frases de incentivo e motivação para que os alunos tivessem força de enfrentar a dura realidade de trabalhar durante todo o dia e, sobretudo, ter ânimo de ir à noite para uma sala de aula.

Os alfabetizadores ficavam encantados com as idéias, porém, quando retornavam aos seus municípios, decepcionavam-se. Primeiro, porque muitos eram encaminhados a dar aula em pequenas escolas municipais ou estaduais onde, durante o dia, funcionavam turmas do Ensino Fundamental e Médio e, por isso, não podiam arrumar a sala como desejavam. Segundo, porque algumas turmas de alfabetização funcionavam no interior dos municípios onde a luz elétrica ainda não havia chego, tornando quase impossível de visualizar o ambiente e todos os elementos e objetos nele contidos, pois a luz do lampião era fraca e, além disso, muitos alunos apresentavam problemas de visão. Ainda é válido salientar que tanto a infra-estrutura quanto a metodologia utilizada em sala de aula são fatores de extrema relevância no que tange à motivação para que os alunos freqüentem uma turma de EJA.

Neste sentido, podemos fazer alusão à questão da dicotomia entre teoria e prática, em termos de aplicação e contextualização, bem como em relação à análise que devemos elaborar em relação à proliferação de cursos e projetos para EJA que surgiram na década de 90 e que ainda estão surgindo. Será que estas ações estão direcionadas para o suprimento real das necessidades destes alunos, em termos de infra-estrutura das salas e dos próprios conteúdos programáticos? Bem, com a narrativa dos educadores entrevistados nesta pesquisa, podemos dizer que as ações estão encaminhando-se para isso, mas ainda são experiências restritas.

MEMÓRIAS SOBRE AS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO TRABALHO

Olha, eu espero assim, que mesmo que eles não consigam ler, mas pelo menos assim, eles tenham a consciência porque a gente conversa muito com eles, procuro discutir muito a realidade porque trazem muitas histórias da vivência deles... Eles têm consciência, mas, de certa forma, eu não sei, parece que eles não têm, assim, uma orientação segura do que eles querem, o que eles têm que fazer pra seguir em frente... Parece que se conformam com aquela realidade ali e não fazem nada pra lutar, né, pra mudar essa vida deles (DAMA DA NOITE).

Eu acho que fiz com que eles crescessem... Eu contribui, consegui que desse o estalo na cabeça deles, porque eles eram bem desinteressados e eles começaram a não faltar mais e se interessavam e perguntavam e cresceram... Isso é muito gratificante. Acho que estou desempenhando meu papel, talvez não como eu quisesse... (A IMAGEM).

Quando comecei, tinha uma expectativa maior do que tenho hoje, digamos assim, uma expectativa diferente. Antes eu tinha uma expectativa mais social. Eu visualizava que meu trabalho, alfabetizando aquela turma de adultos, iria gerar mudanças maiores naquela comunidade, que fosse contribuir para a qualidade vida daquelas pessoas. Hoje eu já vejo diferente, hoje tenho uma expectativa mais centrada nas pessoas com quem estou trabalhando. Não tanto a representação delas dentro daquela comunidade. Então acho que uma expectativa menor, diferente. Espero mesmo é que aquelas pessoas entendam um pouco mais sobre elas, sobre a realidade delas, que elas aumentem sua auto-estima, aprendam alguma coisa (SETE MINUTOS).

Foi observado nas três falas uma certa satisfação com o trabalho que desenvolvem com os alunos, apesar das dificuldades. Em cotejo a esse sentimento manifesto pelos colaboradores, é interessante destacarmos que a proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos traz três funções sociais apresentadas a seguir: 1) Função Reparadora - refere-se ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas, não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos; 2) Função Equalizadora - relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nesta linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura; e 3) Função Qualificadora -

refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Sendo assim, de certo modo, a satisfação dos colaboradores em relação ao trabalho pode estar justificada após a leitura das funções supramencionadas, pois as atitudes desenvolvidas em sala de aula por esses educadores perpassam, de alguma maneira, cada uma delas.

MEMÓRIAS DA FUNÇÃO SOCIAL DE EDUCAR

É, eu acho que até poderia fazer melhor, muitas vezes é muito limitado meu trabalho... Dá aquela ânsia, porque tu ficas te perguntando: “Ai meu Deus, será que meu trabalho tá sendo bom? Será que tô atingindo meus objetivos e as expectativas deles?” A gente, eu pelo menos, fico assim me perguntando. Daí não sei... (DAMA DA NOITE).

O sentido do meu trabalho é esse: não só que eles cresçam, como também que eles sejam aprovados também na vida... (A IMAGEM).

Que contribuí, contribuí, mas eu acho que mais em nível pessoal, mais em nível familiar, humano (SETE MINUTOS).

Foi percebido no depoimento da ‘Dama da Noite’ que ela está ciente das suas limitações nas práticas pedagógicas desenvolvidas e que se preocupa com isso, ou seja, tem noção da importância do seu trabalho. Ao mesmo tempo, a colaboradora mostra-se confusa, não conseguindo perceber quais caminhos seguir para melhorar. Já ‘A imagem’ e ‘Sete minutos’ salientam questões que perpassam pelo currículo oculto, confirmando assim que, apesar das falhas encontradas na formação e as dificuldades para desenvolver a prática pedagógica no contexto que estão inseridos, no que se refere à proposta curricular oficial e infra-estrutura das escolas, ambos consideram-se satisfeitos por estarem contribuindo ao menos com as questões extra-escolares e julgam isso como sendo também um objetivo alcançado.

Entretanto, partindo do pressuposto que currículo vem a ser o conjunto de atividades didático-pedagógicas oportunizadas a uma clientela no desenvolvimento de um curso, o seu efetivo exercício depende muito mais das circunstâncias em que as atividades são desenvolvidas do que do seu planejamento. Assim, a expectativa, a inter-relação, os meios, os conteúdos, o ritmo e o padrão das aprendizagens poderão motivar ou desinteressar os alunos. Desse modo, no ambiente de alfabetização de

adultos, as pessoas descontentes muitas vezes não sabem explicar porque se desinteressam das atividades propostas e acabam se afastando do curso.

Diante das sucintas experiências narradas, podemos nos sentir de certa forma, ‘ensaiados’, ou seja, já nos é possível refletir a partir de aspectos importantes que foram levantados por meio das narrativas, como por exemplo, em que medida utilizamos a formação acadêmica e a formação da escola da vida em nossas práticas escolares, qual é a importância de sabermos as questões legais da profissão que desempenhamos e de que maneira realmente estamos contribuindo para a construção de um ‘mundo melhor’.

TOCAR PARA ALÉM DO SENTIR

O toque pode ser superficial. Ensinar dependendo do contexto também, ou seja, um ensinar sem sentido e significado para a o aluno. Tocar para além do sentir seria algo mais profundo, um ensinar significativo e que realmente proporcionasse mudanças qualitativas no ser.

Sensibilizar-se com as ações educacionais, de certa forma, é tocar para além do sentir...

4 A ESTRÉIA

Ao conhecer a história da educação de jovens e adultos e o processo formativo na história de vida de três educadores desta modalidade de ensino, foi reforçada a idéia de que os educadores são fundamentais como pessoas e profissionais no processo educativo, que ‘tocam’ seus alunos das mais diversas formas, o que deixou a mim, autora deste trabalho, ‘sensibilizada’.

Então lembro das cidades do interior do Nordeste brasileiro, de hábitos variados e onde em muitos lugares a tão falada tecnologia ainda não tinha chego. Mas, com pessoas, neste caso, alunos que participaram do Programa Alfabetização Solidária, com expectativas e esperanças semelhantes, e com único desejo de serem felizes.

Frente ao contexto cujos alunos não mediam esforços para aprender a ler e escrever, alunos que caminhavam quilômetros tendo como companheira apenas a luz da lua, alunos que deixavam filhos chaveados em casa para assistir a uma aula iluminada apenas por um lampião e aromatizada de querosene, aonde os visitantes da aula não eram apenas, nós, os Coordenadores Setoriais da UFSM, mas também animais, como cachorros, cobras e calangos (lagartos, lagartixas), foi inevitável uma sensibilização. Contudo, uma sensibilização não ‘romântica’, mas crítica, no sentido de motivação, de querer conhecer a origem, objetivos e rumos que esta modalidade de ensino tem tomado. Foi esta a demanda que deu início à presente pesquisa.

E assim, foi percorrido um caminho pela história da educação de jovens, por meio do que se percebeu que esta é uma prática muito antiga e que muitas foram as iniciativas voltadas a tal temática. Em nosso país, foram várias Campanhas, tais como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA/1947 a 1963). Esta foi a primeira campanha de massa para educação dos adultos, desenvolvida em duas etapas. A primeira parte objetivava atingir a alfabetização no prazo de três meses e concluir o curso primário em dois módulos de estudos condensados de sete meses cada um. A segunda parte pretendia a capacitação profissional bem como ações junto à comunidade. No ano de 1954, o nível da campanha começou a decair porque seus estudos não ultrapassavam a primeira parte e o poder público não oferecia os passos seguintes prometidos inicialmente.

Já a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER/1952 a 1963) centrava-se no desenvolvimento da população rural devido à administração pública mostrar-se preocupada somente com o deslocamento daquela para a zona urbana. Porém, em termos de analfabetismo de jovens e adultos, esta campanha não estimava atingir diretamente o problema, tendo sua influência voltada ao mesmo objetivo promovido por outras campanhas do gênero, que desenvolveram atividades nesse mesmo período histórico, em virtude de os mais altos índices de pessoas analfabetas serem relacionados ao espaço não urbano.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA/1958 a 1963) procurou, por sua vez, pesquisar métodos e técnicas educativas. Esta campanha preocupou-se fundamentalmente com a ampliação da rede escolar primária e com a extensão da escolaridade. Em relação aos adolescentes e adultos, a Campanha buscou contornar os problemas de evasão por meio de estímulo financeiro à eficiência e ao interesse do professor, estabelecendo salário móvel de acordo com os índices de frequência e aprovação.

A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC/1962 a 1969) desenvolveu um trabalho sobre educação de jovens e adultos partindo de princípios apostólicos. Foi uma experiência que durou cinco meses tendo resultados satisfatórios, pois conseguiu alfabetizar mais ou menos 50% dos matriculados.

Já o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL/1967 a 1985) foi uma proposta oriunda do governo central do país. Houve uma fluente evasão no decorrer do seu desenvolvimento, cujos fatores variavam entre adultos analfabetos desacreditados de que a alfabetização proporcionaria melhoria na condição de vida no meio rural e alfabetizadores sem curso preparatório adequado. Nesse contexto, encontramos problemas ainda discutidos atualmente, ou seja, o tempo destinado para aprendizagem, que era de cinco meses, dificultando a adaptação e a aprendizagem daqueles que há muito tempo tinham abandonado a escola, bem como o sistema de supervisão praticamente inexistente, entre outros.

O Ensino Supletivo, por fim, caracterizou-se como uma possibilidade abrangente diante da precariedade da educação na sociedade brasileira, pois oferecia oportunidade de escolarização e a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o avanço da modernização da sociedade.

Todas essas ações tiveram influência da situação político-econômica na qual o país estava vivendo no momento, daí o sucesso ou o fracasso de uma ou outra campanha.

Baseando-se neste levantamento histórico, foi notável que poucas foram as ações voltadas para a formação dos educadores de jovens e adultos até os anos 90. Em contrapartida, a partir da década de 90 houve uma proliferação considerável de cursos, seminários, congressos, entre outros, que estão em vigência atualmente, como é o caso do Seminário Nacional - Formação de Educadores de Jovens e Adultos e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), já em sua VIII edição. No âmbito de algumas universidades também são várias as ações voltadas para essa temática. Neste sentido, fica comprovado que ainda há uma grande preocupação com esta modalidade de ensino e que, de fato, os anos 90 constituem mesmo ‘a década da formação docente’.

Revisitando a história da Educação de Jovens e Adultos, surgiu um questionamento: será que atualmente as iniciativas direcionadas para esta modalidade de ensino não passam de um ‘entusiasmo pela educação’ correspondente ao que ocorreu na segunda década do século XX, que primava pela quantidade e imediatismo das ações educativas? Será a educação de jovens e adultos fragmentos de práticas ou uma prática fragmentada? Se a resposta à primeira pergunta for sim, fica demonstrado que essa modalidade de ensino vai ao encontro dos interesses sócio-político-econômicos do nosso país e das perspectivas da modernidade.

A formação do educador de jovens e adultos ainda está em processo de qualificação, ainda que em 1967 a Cruzada ABC tenha enfatizado uma mobilização no sentido de criar um instituto de formação de educadores de adultos em nível superior no Nordeste, sendo, contudo, considerada insuficiente porque foi uma iniciativa isolada. E no Mobral, a ideologia pedagógica continha a orientação de que a emancipação das pessoas dependia do empenho individual, já sinalizando padrões da modernidade, como a aquisição de eletrodomésticos de última geração significada como melhoria de vida. O Mobral foi, portanto, ao encontro da preocupação existente desde o período getulista de manter o ‘ruralismo pedagógico’ no processo de educação de adultos para evitar o êxodo rural.

Em termos de políticas públicas para EJA, foi evidenciado que já na Constituição Imperial em 1824 foram mencionadas algumas questões referentes à

instrução de jovens e adultos. E, em cada período histórico, cada Constituição fez alusão a essa temática considerando seus objetivos.

No Rio Grande do Sul, a EJA está assegurada na Constituição Estadual, cuja Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais.

Em Santa Maria/RS algumas instituições têm se proposto a contribuir com a questão da EJA e a formação de educadores, entre elas a Universidade Federal de Santa Maria que, em janeiro de 2007, promoveu o 1º Seminário de Formação de Profissionais de Educação de Jovens e Adultos, bem como a Secretaria Municipal de Educação, com apoio da Prefeitura Municipal, que tem se mobilizado em favor desta temática, promovendo capacitação continuada por meio da realização de seminários, encontros e fóruns que abrangem um grupo de educadores em geral de Santa Maria e região.

Tendo em vista a ciência de que o ofício da profissão docente sofreu várias transformações desde o Egito Antigo, perpassando pela Grécia Antiga, Idade Média até a era Moderna, a formação continuada ainda pode ser uma solução para minimizar várias lacunas em relação à formação do educador.

Foi com o intuito de perceber quais são as maiores dificuldades encontradas pelos educadores que se optou pela Metodologia da História Oral, sendo entrevistados três educadores de jovens e adultos. Sendo assim, na categoria ‘Memórias da profissão’, o que ficou registrado foi que ainda existem falhas/lacunas em relação à formação do educador de jovens e adultos, embora seja perceptível que, mesmo assim, os educadores esforçam-se em desenvolver as aulas tentando fazer o melhor. Na categoria ‘Memórias da prática/caracterização dos alunos’, os educadores salientaram questões sobre disciplina dos alunos e metodologia adequada para trabalhar com EJA. Na categoria ‘Memórias sobre a expectativa em relação ao trabalho’, foi identificada uma satisfação dos educadores em relação ao trabalho que desenvolvem, apesar das dificuldades. E na categoria ‘Memórias da função social de educar’, destacou-se a questão da contribuição do trabalho enquanto educador de adultos e em que medida estão promovendo melhorias na qualidade de vida dos seus alunos.

Com as falas dos colaboradores, as vozes dos autores e as reflexões, portanto, foi possível perceber que a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos está em processo de afirmação no sentido de ocupar um espaço muito importante,

contribuindo com a melhoria da educação em nosso país. Assim, a busca pela por uma formação adequada para educadores de EJA continua.

Mosquera (1976) destaca que a eficácia no trabalho de um(a) professor(a) está fundamentada em um processo de auto-conhecimento, antes de tudo, como pessoa que aprende continuamente com suas possibilidades. A partir disso, o sujeito tem a oportunidade de observar, na própria trajetória, o quanto cresceu pessoalmente e, ao mesmo tempo, contribuir para o crescimento dos outros sujeitos. Assim, os professores reconhecem que também são responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional.

Ao ouvir os educadores, também trazemos à tona nossas próprias dúvidas e certezas. Dessa forma, foi possível re-significar experiências e (re)construir subjetividades, por meio das emoções, culturas e pensamentos que os colaboradores trouxeram consigo. Talvez este seja um importante movimento que sustenta o processo formativo da maioria dos educadores.

Nesta caminhada, encontrei fragmentos de práticas (na voz dos colaboradores) e práticas em fragmentos (na descrição das campanhas, seminários, fóruns e projetos), pois a educação é um processo dinâmico, do mesmo modo que a história da educação de jovens e adultos.

Parece ironia, mas, estreamos quando acabamos. É o fim e o começo. É o fim de algumas leituras, da pesquisa, do trabalho, dos questionamentos e de algumas dúvidas, mas é o começo para alçar novos vôos, subir mais um degrau, buscar algo novo, tentar mudar, conseguir transformar... E melhorar.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: ID. **Magia e técnica, arte e política - Obras escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTAR, M. e FERREIRA JÚNIOR, A. **O ofício de ensinar: dos preceptores aos professores**. In: **Séries Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, 2002.

BORGES, L. **O Seja de Porto Alegre**. In: **Gadotti, M.; Romão, J. E. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática proposta**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, Maria Dulce Almeida. **A perspectiva Internacional da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Programa Alfabetização Solidária, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n.4.024/61.

_____. _____. N. 5.540/68.

_____. _____. N. 5.692/71.

_____. _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/ftd/LDB.doc>>. Acesso em: 03.nov.2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000**. Aprova as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, 2000.

_____. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNB/CEB, n.1, 5 julho/2000.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. **Revista de Clínica Cirúrgica**, ano 4, n.6, julho, Paraíba.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

EFA 2000. **Educação para todos: avaliação do ano 2000. Informe Nacional**, Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais, 2000.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa científica nas ciências sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: Universitário, 1998.

FERREIRO, Emília. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistemas de escritura**. México: Instituto Nacional Pedagógico, 1983.

FILHO, Antônio Luiz M. e S. Cadernos do CEOM. **Memória Social**. Artigo p.18. Chapecó: Argos, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

HALBAWACHS. M. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

LANG, Alice B. da S. G. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: BOM MEIHY, José C. S. (org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1986.

LAUAND, Luiz Jean. **Educação: filosofia e história**. São Paulo: Edix, 1996. p. 39-41.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINDERMAN, Eduard C. **The Meaning of Adult Education**. USA, 1926. Disponível em <<http://www.funape.ufpb.br/~depcir/andarg.html>>. Acesso em: 16.abr.2000.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MOITA, M.C. Percursos da formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. p. 11-140.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **Articular os saberes**. In: ALVEZ, Nilda. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa; FINGER, Mathias. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 107-130.

OLIVEIRA, Ari Batista. **Andragogia: evolução histórica**. Artigo. <www.terravista.pt/meco/4678/andragogia.htm>. Acesso em: 18.nov.2000.

PACHECO, Cláudia R. C. **“Caminhando sobre o fio da navalha”**: um estudo sobre a antípoda violência x não violência e seus entrelaçamentos com conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir das falas docentes. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 2006.

PAIVA, VANILDA P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PARECER. **Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul**. Parecer n.774/99 e Resolução n.250/99.

PERRENOUD, Philippe (org.) **Formando professores profissionais**. Quais as estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIRÓZ, Maria I. P. de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/Revista dos tribunais, 1988, p. 14-43.

RIBEIRO, Vera Masagão. **A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. São Paulo: Educação e Sociedade, 1999.

_____. **“Ensino Fundamental de jovens e adultos: idéias em torno do currículo”**. In: Seminário Internacional de Educação e Escolarização de jovens e adultos: Experiências internacionais. **Anais**. São Paulo: Mec/IBEAC, v.1, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Política Pública de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul. **Cadernos Pedagógicos EJA 1**. SE/RS. 2000.

SÁ, Antônio Fernando de Araújo. Cadernos do CEOM. **Memória Social**. Artigo p. 123. Chapecó: Argos, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista Educação em Questão**. v.25, n.11, p. 22-39, jan/abr. 2006.

TANURI, L.M. **História da formação de professores**. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n.14, maio/jun./jul./ago., 2000.

TEDESCO, João Carlos. **Usos de memórias**. Passo Fundo: UPF, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Eu,.....,
RG nº....., CPF nº.....,
declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia
.....de.....do ano de dois mil e seis (2006) para a pesquisadora Janice
Machado dos Santos Jensen e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, para ser usada
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.
Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e o uso das citações a terceiros,
ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro
de Educação da UFSM, que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que
terá minha assinatura.

..... / de de 2006

Local e data

.....
Assinatura

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES

- A) Como foi sua escolarização? Qual a influência da sua escolarização em suas práticas pedagógicas?
- B) Qual sua formação docente?
- C) Qual foi sua preparação para trabalhar com EJA?
- D) Comente sobre a LDB.
- E) Como você caracteriza o aluno adulto?
- F) Qual sua expectativa em relação ao seu trabalho frente à sociedade?
- G) Qual o sentido e significado que a educação de jovens e adultos tem para você?