

Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos^[1]

Jaqueline P. Ventura^[2]

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado.
Antonio Gramsci

Neste trabalho procuramos revisitar momentos significativos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas conexões com o cenário mais geral de desenvolvimento e mutações do capitalismo, e com o contexto da reforma do Estado brasileiro. Assim o fazemos por considerarmos que

(...) entender as reformas específicas do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico-profissional, infantil, de jovens e adultos, ou a própria política universitária, implica entender que essa é uma proposta global e orgânica. Desta forma, a política de ensino profissional se estrutura em cima de uma concepção educacional, uma filosofia gerencial e uma política de financiamento que são os três eixos que orientam os projetos governamentais e em torno dos quais há um grande embate. (FRIGOTTO, 1999: 6)

Cabe ressaltar que não houve uma preocupação eminentemente cronológica no estabelecimento das quatro seções em que se divide o trabalho e que percorrem a conjuntura histórica na qual as contradições e conflitos entre desenvolvimento, populismo e trabalhismo tornaram-se a tônica das relações sociais, políticas e culturais que marcaram o nosso pós-Segunda Guerra Mundial. Nosso objetivo principal foi enfatizar os aspectos conceituais, pedagógicos e políticos predominantes nas experiências da EJA, utilizados como instrumentos para a disputa e manutenção de hegemonia.

Assim, num primeiro momento, tratamos da realização das grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, destacando-se, também, a criação e, principalmente, o fortalecimento e ampliação da estrutura da formação profissional. O segundo momento tem como referencial os projetos e experiências que envolviam a participação popular, particularmente na conjuntura anterior ao golpe civil-militar de 1964. Tratamos, portanto, nesta segunda seção, das experiências que visavam à promoção da cultura e da educação popular, como as atividades de alfabetização de Paulo Freire, a atuação dos Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o Movimento de Educação de Base (MEB), especialmente na sua primeira fase. O terceiro momento tem como marco os movimentos implementados a partir da ditadura civil-militar, como a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Por fim, o quarto momento alude às experiências empreendidas no processo de democratização, que sinaliza um

momento de ausência de ações governamentais no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, seguida por um processo de redefinição, no qual apontamos o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) como melhor expressão da identidade que se construiu nos anos 1990 para a Educação de Jovens e Adultos.

Abordamos a EJA numa perspectiva ampliada, que abarca tanto a alfabetização e a educação básica de adultos quanto às atividades voltadas para a profissionalização, ressaltando que a origem e a trajetória de ambas é marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira.

Como destaca Romanelli (1991), da mesma forma que a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional, a expansão da oferta escolar também não se deu de forma homogênea, desenvolvendo-se apenas nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que criou uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro: se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos em relação aos países dominantes, de outro, essa revolução atingiu de forma desigual o próprio território nacional.

1. As campanhas: *ser brasileiro é ser alfabetizado*

A década de 1930 caracterizou-se, no Brasil, pela perda da hegemonia pelos latifundiários cafeicultores e pela emergência da burguesia industrial brasileira. A estruturação do Brasil urbano-industrial e o projeto liberal-industrializante, sobrepondo-se às elites rurais, desenharam, de forma gradual, uma nova configuração da acumulação capitalista no País, no sentido da implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, bem como na redefinição do papel do Estado em matéria econômica, visando tornar o pólo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia (MENDONÇA, 1985: 13). A nova situação, implantada a partir dos anos 1930, veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, surgindo nesse processo novas exigências também no que tange à educação.

As políticas públicas educacionais só se efetivaram a partir da necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho^[3]; assim, a problemática da EJA ganha expressão neste período. A Constituição de 1934 consolida o dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva, inclusive, aos adultos (Art. 150). Não obstante, se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a inauguração, em meados da década de 1940, de uma política oficial de educação para jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, está inserida em um processo histórico mais amplo.

Em decorrência, inaugura-se um período marcado pelo surgimento de propostas para a educação da classe trabalhadora. Foi a partir da década de 1940 que o espaço específico da

educação de jovens e adultos se delineou: “as idéias, as leis e as iniciativas que se consolidam (...) [configuram] uma situação inteiramente nova. Até então, registravam-se alguns esforços locais, (...) mas, na década de 40, cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (BEISIEGEL, 1982: 177).

Essas *campanhas*^[4] foram lançadas em muitos países periféricos e semiperiféricos após a II Guerra Mundial, incentivadas, principalmente, pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), para incentivar, entre outras iniciativas, a realização de programas nacionais de educação de adultos, em alguns aspectos vinculados a propostas de combate ao comunismo.

No Brasil, com o fim do Estado Novo (1945) define-se um cenário de consolidação do processo de substituição de importações, tido, então, como base do crescimento econômico. Com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil^[5] surgem novas exigências educacionais, principalmente no intuito aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão. A educação de base ganha impulso, concebida e implementada em consonância com os projetos de desenvolvimento que prevalecem no País. Chama a atenção que o comprovado fracasso de inúmeros programas de massa em todo o mundo não tenha impedido o Brasil de investir em experiências do gênero durante muito tempo^[6].

A partir desse período, começa a ocorrer o desdobramento de uma preocupação, voltada principalmente para o atendimento de menores abandonados ou desvalidos^[7], para uma outra, cada vez mais nítida: a preparação de trabalhadores para a vida urbano-industrial. Ou seja, verifica-se que, tanto no âmbito específico do ensino profissional^[8] quanto no âmbito da educação básica (ou de base) de jovens e adultos^[9], apesar de se manter o traço assistencial das poucas iniciativas existentes anteriormente, agora surge uma novidade significativa, qual seja, a formação do trabalhador industrial.

Dada a situação mundial e nacional quanto ao analfabetismo, intensificam-se entre nós os trabalhos na área de educação de adultos, que vinham se realizando desde 1942, quando o Decreto nº 19.513 criou o Fundo Nacional de Ensino Primário. Este procedimento marcou o início da institucionalização da educação de adultos pela União, cabendo-lhe a tarefa de regulamentá-la e implementá-la.

Por volta do final dos anos 1940 e início dos anos 1950, cerca de 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Foi nesta ocasião que a UNESCO liderou o movimento a que já nos referimos, de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos, principalmente nas regiões consideradas *mais atrasadas* do país, elaborando o conceito de educação funcional^[10] (LEAL, 1985).

Como destaca Beisiegel (1982),

(...) a educação de adultos que inicia a sua evolução no país, nos meados da década de 1940, não mais se confunde com as práticas que a precederam na fase anterior. (...) Uma legislação fragmentária, que não caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão de serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos (...) cedem lugar, nessa *nova fase*, a um empreendimento global do

governo da União. *Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos.* (p. 10, grifo nosso)

As reformas do ensino primário e médio, que a promulgação das Leis Orgânicas^[11] efetiva, fez com que o ensino técnico-profissional passasse a ser organizado segundo as áreas da economia (ensino industrial, ensino comercial e ensino agrícola). Pode se afirmar que essas reformas representaram o início da transferência de responsabilidades da qualificação dos trabalhadores do Estado para os empresários, que de alguma forma, permanece até hoje.

Assim, se atribui à área da educação de adultos entra em sua fase de institucionalização efetiva quando à União a tarefa de regulamentá-la e implementá-la; e isso acontece ao mesmo tempo em que se consolida, no pensamento industrial brasileiro, a incorporação da organização científica do trabalho em busca de eficiência e produtividade. O Brasil industrialista precisava educar os jovens e adultos da classe trabalhadora tanto no que tange à alfabetização (daí as campanhas nacionais de alfabetização e educação básica) quanto no que se refere à qualificação e treinamento da mão-de-obra (sendo, neste último caso, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI^[12] – o exemplo mais significativo). O desafio enfrentado pelas elites era o de criar as condições básicas, materiais e ideológicas, para a acumulação de capital e para difundir uma concepção de mundo favorável às novas exigências da produção (COLBARI, 1995). Entre essas condições estava o controle da formação e da reprodução de uma força de trabalho psíquica e fisicamente adaptada às técnicas e à disciplina da produção fabril.

Em 1935, o Ministério da Educação, a partir de uma concepção mais orgânica do ensino profissional, propôs a eliminação das diferenças entre o trabalho manual, industrial e agrícola, por meio da obrigatoriedade do ensino profissional, da possibilidade de estendê-la às escolas profissionais de nível médio, e até propondo a criação da Universidade do Trabalhador. Por outro lado, o Ministério do Trabalho, a partir de uma visão mais pragmática, preocupada em atender às necessidades mais imediatas das indústrias, propunha cursos profissionalizantes isolados, vinculados diretamente a este Ministério; pretendia, também, repassar os custos aos industriais, enquanto que o Ministério da Educação defendia a criação de um órgão burocrático federal para controlar o sistema de ensino profissional em todo o País.

Desse embate, sobrepondo-se às duas propostas, em 1942 foi criado o SENAI, nos moldes definidos pelo Ministério do Trabalho, quase que simultaneamente ao surgimento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, coadunada com as discussões ocorridas no âmbito do Ministério da Educação. Sem pretender aprofundar a questão, cabe chamar a atenção para o aspecto da correlação de forças entre os dois Ministérios, que se explicita novamente na década de 1990, na experiência do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR).

É digno de destaque o fato de que a política educacional do Estado Novo, tanto por meio das campanhas de alfabetização quanto (e principalmente), do ensino técnico

profissionalizante, atendendo, ao mesmo tempo, aos interesses das empresas privadas e às demandas de uma parcela da população urbana que reivindicava sua inclusão no sistema educacional, utilizou este sistema como forma de *moldar* os trabalhadores. "O saldo que fica desse período é que a formação [profissional] dos trabalhadores ficou a partir dos anos 40 sob o controle único dos empresários" (GARCIA, 2000: 84).

Nessa retrospectiva histórica, é importante verificarmos que, apesar das reformas, o ensino médio profissional não teve a expansão exigida pelo desenvolvimento de então. Além disso, a indústria exigia, cada vez mais, uma formação mínima para seus operários. O SENAI já mencionado, surge assim, para superar este impasse. Este sistema, paralelo ao oficial, é mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais filiados à Confederação Nacional da Indústria^[13]. Quatro anos depois (1946), o governo cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A estrutura do SENAC igualava-se a do SENAI, diferindo daquele pelo fato de ser um sistema ligado ao setor comercial e por ser dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) também foi criado, voltado para a aprendizagem rural. Estas agências de qualificação são articuladas às políticas públicas, na medida em que são regulamentadas pela Consolidação das Leis do Trabalho e mantêm vínculo com o Ministério da Educação e com o do Trabalho, mesmo que não atreladas aos mesmos. O empresariado brasileiro, valendo-se desse sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou para si a tarefa da formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. "Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio" (KUENZER, 1991: 7).

Para os excluídos do sistema regular, e até mesmo desse *sistema educacional paralelo*, restavam as campanhas de alfabetização em massa, que ocorreram entre o final dos anos 1940 e o início dos anos 1960. Foram elas, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A primeira, coordenada por Lourenço Filho, foi criada em 1947, atendendo aos apelos da UNESCO; posteriormente (entre 1952 a 1963), em paralelo e especificamente voltada para a Região Nordeste, foi implementada a CNER. Essas campanhas organizaram um número significativo de classes de alfabetização, com o objetivo de levar a educação de base aos brasileiros iletrados das cidades e das zonas rurais. Por educação de base entendia-se o processo educativo "destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura (...) e com os quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social" (BEISIEGEL, 1982:14).

Na prática, ocorria uma alfabetização em três meses e o curso primário em dois períodos de sete meses; no período seguinte as ações voltavam-se para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional. Pretendia-se estimular o desenvolvimento social e econômico, através de um processo educativo que supostamente poderia promover a melhoria das condições de vida da população. Segundo Fávero (1984), neste momento, a UNESCO definia que "a educação de base seria, então, esse mínimo fundamental de conhecimentos, em

termos das necessidades individuais, mas levando em conta também às necessidades e os problemas da coletividade, assim como promovendo a busca de soluções para esses problemas” (p.4). Falando sobre a CEAA (ao nosso ver a crítica pode ser estendida também à CNER), Paiva (1990) assim se expressa:

A grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos lançada na segunda metade dos anos 40 com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar. (p. 10)

Em 1952, visando discutir e preparar o lançamento da CNER foi realizado o 1º Congresso de Educação de Adultos, que lançou o *slogan* “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania. Nota-se, então, como a educação de adultos vincula-se, estreitamente, à vida cívica, até mesmo pelo retorno das eleições diretas que marcou aquele momento histórico.

A CEAA teve seu período áureo entre 1947 e 1953. A partir de 1954 começou seu declínio, até que, em julho de 1958, foi realizado no Rio de Janeiro o 2º Congresso Nacional de Adultos, onde se reconheceu oficialmente o fracasso do programa, principalmente por seu caráter eleitoreiro^[14].

Merece ser destacado nesse período o aparecimento, em documentos e pronunciamentos oficiais, do conceito de cultura popular como meio de incentivo à alfabetização. E, concomitantemente à caracterização desses programas como *fábricas de eleitores* (PAIVA, 1983), apareceram as primeiras teses da educação de adultos como meio de transformação social^[15]. Iniciou-se um processo educativo que já não considerava a cultura dominante como única, e a cultura dos dominados foi, gradativamente, ganhando expressão sob o termo de *cultura popular*. Tanto a CEAA quanto a CNER previam trabalhos de expansão e melhoria do ensino primário fundamental comum, ao mesmo tempo em que cuidavam da educação elementar e da iniciação profissional de adolescentes e adultos (preparação de técnicos). (BEISEGEL, 1974: 198).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a aceleração e o planejamento do crescimento econômico colocaram em destaque o papel da educação no desenvolvimento, principalmente em termos de formação de recursos humanos. A partir da idéia de *planejar para desenvolver*, cria-se o Plano de Metas, estendendo a todas as áreas a atuação do Estado. A educação referida na Meta 30 é definida como formadora de técnicos. “Ao sugerir modificações na educação, no entanto, não se chega a levantar questões sobre a sua vinculação aos requisitos de produtividade, mas ela aparece sempre como vinculação ao desenvolvimento” (CARDOSO, 1978: 219). A racionalização do processo do desenvolvimento teria que apresentar como contrapartida uma necessidade de adequação do sistema educacional. Mais tarde, a Teoria do Capital Humano viria justificar essa relação.

A formação de mão de obra qualificada para a indústria passa a definir toda a preocupação desenvolvimentista com a política educacional. Sua base é a educação voltada para o trabalho, tendo no mercado de

trabalho o seu ponto básico de referência. A pretensão é torná-la técnica, especializada na medida do esforço técnico necessário para o tipo de desenvolvimento que se busca. Isto é, trata-se de uma educação que tem por finalidade adequar as novas gerações ao projeto de desenvolvimento em curso, com ela completando os elementos constitutivos do seu suporte na estrutura social. (CARDOSO, 1978: 429)

Em 1958, no 2º Congresso Nacional de Adultos, discutiu-se o importante papel da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a mesma. A realização desse encontro, como culminância das Campanhas iniciadas em 1947, destaca-se como um marco importante do período, caracterizado pela constituição de um *locus* próprio para a Educação de Jovens e Adultos.

Cresce, a partir desse momento, a idéia de se investir nos chamados recursos humanos. Já em 1959, em sua obra clássica *O capital humano*, Schultz defendia a idéia de que as pessoas compõem o capital de cada país, e que a educação é um investimento que nele se faz:

Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (...) A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma conseqüência de adições a esta forma de capital. (SCHULTZ, 1973: 79)

Ao longo das décadas de 1960 e 1970 consolida-se a influência da Teoria do Capital Humano, que vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista, em expansão na década seguinte, passando a ocorrer, como coloca Frigotto (1993), um duplo reforço:

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento - a educação geradora de um novo tipo de capital - o *capital humano*. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção. (p.121)

Vale a pena ressaltar que as campanhas desapareceram em função da descentralização prevista na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1961. Particularmente, a CEAA e a CNER foram extintas em 1963, e sobre elas recai a crítica de que desvincular o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto econômico, social e política do País legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e identificado psicologicamente com a criança. Paiva (1990) acrescenta ainda que se deve considerar, ao analisar tal período, que:

Se a precariedade dos resultados das campanhas é evidente, seu funcionamento simultâneo com os mecanismos então criados para ampliação das oportunidades de educação primária parece, no entanto, ter contribuído para reduzir os índices de analfabetismo. Esses índices, que apresentam uma tendência histórica a se reduzir, caem mais rapidamente nas décadas em que se localizam as campanhas: passam de 55% em 1940 para 49,3% em 1950 e para 39,5% em 1960, considerando-se a população de 15 anos e mais, apesar do elevado crescimento populacional. (p. 10)

No mesmo período, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB apresentava outra perspectiva para a abordagem da educação, diferente da que pleiteava o MEC, como pode ser apreendido nas palavras de Álvaro Vieira Pinto: “O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político, no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social”. (*apud* FÁVERO, 1983: 33).

Paralelamente, como já foi sinalizado, no final da década de 1950 e início da década de 1960 ocorria um forte embate por reformas de base, e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores passa a se constituir em uma espécie de pomo de discórdia de natureza política, social, cultural e pedagógica” (FRIGOTTO, 1995: 139). Ao lado de práticas pedagógicas baseadas no entendimento de que o processo educativo deve suprir a não-escolarização na idade considerada própria e diminuir a suposta marginalização cultural da população – que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do País –, cresce uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que pode promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-os num projeto de transformação social. Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretiza principalmente no início da década de 1960, em experiências de Educação Popular.

De modo geral, podemos afirmar que coexistem nessa época duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços.

A primeira concepção distinguia-se qualitativamente da segunda pelo avanço que representou em termos da compreensão do problema colocado pelo projeto de desenvolvimento apregoado, projeto que não contava com a unanimidade do governo, já que dentro do próprio MEC havia a inquietação com uma abordagem puramente técnica da questão. De qualquer forma, estas inquietações ganharam corpo dentro do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e se aprofundaram nos movimentos populares.

A compreensão da conjuntura sociopolítica da época ajuda-nos a perceber os conflitos de então:

Em síntese, a “política de massas” oportunizou a emergência das camadas populares, isto é, possibilitou que elas avançassem em suas reivindicações e em sua organização como classe. O nível crescente dessas reivindicações e a possibilidade de seu atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos deixavam cada vez mais claros os limites do populismo. Em conseqüência, de um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isto a importância do voto, no período). Por outro, a classe dominante, cada vez mais apoiada pelas camadas médias da população, amedrontada pelo espectro do comunismo (...), preparava o golpe de março de 1964. (FÁVERO, 1996: 11)

Nesse contexto, são significativos os movimentos realizados pela sociedade, em parceria ou não com o Estado, na organização e execução de experiências educativas de alfabetização e conscientização. Superando a rigidez e o formalismo da instituição escolar,

configuram-se amplamente no período (início da década de 1960) as iniciativas que virão a ser denominadas como educação popular.

A seguir, abordaremos algumas experiências desse período da história da educação brasileira, que, apesar de breve, foi extremamente rico pela diversidade de experiências e pelas disputas ideológicas que as envolviam.

2. Educação de adultos e cultura popular: *ser educado é ser conscientizado*

Desde os anos 1950 define-se um novo cenário econômico e político no Brasil. No âmbito econômico, observa-se o aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento, conhecido como de substituição de importações, tido como base do crescimento industrial do País; e, no âmbito político, destaca-se o início da participação política das massas.

Era marcante nos grupos e movimentos que pensavam uma sociedade alternativa para o Brasil^[16], e que ganharam força nessa época, a concepção da educação como instrumento de transformação da estrutura social, cujo objetivo deveria ser o de formar pessoas conscientes. Muitas atividades de educação de adultos desenvolvidas na época não pretendiam mais se prestar à simples formação de um eleitorado acrítico. Uma forte politização do tema do analfabetismo ocorre, assim, a partir do início dos anos 1960, em conexão com a intensificação do debate político. As atividades de educação propostas serviam como uma espécie de catalisador da ação político-cultural de parcelas significativas de intelectuais e estudantes.

Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos de ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. (PAIVA, 1983: 230)

No bojo da ampliação do debate sobre os problemas nacionais e busca de rumos para a sociedade, as chamadas *reformas de base* ganham caráter central^[17]. Descortina-se um cenário de ampliação das demandas por reformas sociais: reivindica-se uma maior participação popular no processo político, um investimento maior do Estado na expansão da rede pública e um aumento significativo da matrícula escolar em todos os níveis de ensino^[18].

No período de 1960 a 1964, parte do interregno histórico entre o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura civil-militar (1964-1981), no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e num momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontam-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebe como educação libertadora, como *conscientização*; e outra entendida como educação funcional, isto é, treinamento de mão-de-obra para torná-la mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Abordaremos, a partir de agora, mesmo que de forma breve, algumas entre as experiências de Educação de Jovens e Adultos mais expressivas ocorridas no Brasil pré-1964, vinculadas à primeira concepção acima citada, as que tinham em seus horizontes políticos e

sociais o incremento da educação e da cultura popular e a ampliação da participação das massas no processo político.

Em 1960 foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), organizado, primeiramente, em conjunto com a Prefeitura Municipal do Recife, e, posteriormente, estendido a várias outras cidades do interior de Pernambuco. Destaca-se, na proposta ações no campo do teatro, atividades culturais realizadas nas praças públicas, além de escolas para crianças e adultos. A educação era concebida como proporcionadora das condições intelectuais para um maior esclarecimento dos trabalhadores; assim, o acesso à leitura e à escrita oportunizariam a ampliação do entendimento político das classes populares em função de um engajamento voltado para a transformação social.

Em 1961 surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), também responsável pela sua articulação, o qual tinha suas origens em duas experiências de *educação radiofônica*, empreendidas pelo episcopado no Nordeste brasileiro. O governo federal passou a patrociná-lo^[19], oferecendo recursos para a criação de uma educação de base, a ser veiculada por meio de emissoras católicas, conveniadas ao MEC e a outras instituições federais, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País (BEISIEGEL, 1982). Destacam-se, principalmente nesse período, os setores progressistas da Igreja, aglutinados em torno da Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Universitária Católica (JUC)^[20].

No mesmo ano de 1961, como os demais movimentos do período, em meio às grandes manifestações populares, dentre as quais a luta pela ampliação da escola pública, inicia-se a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. A Campanha objetivava a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As dificuldades financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, onde se alfabetizava crianças e adultos das classes populares. Surgiram, também, bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leitura, praças de cultura e esportes etc.

Os setores hegemônicos do movimento estudantil, participantes ativos das lutas pelas reformas de base e pela reforma universitária, viam na educação de jovens e adultos mais um espaço da luta popular. Assim, a União Nacional dos Estudantes (UNE), valendo-se do Centro Popular de Cultura (CPC), dedicava-se, principalmente, à produção de manifestações artísticas populares – teatro, música, cinema etc. –, visando a uma formação política e cultural da população por meio do debate sobre os problemas nacionais.

Desde o início da década de 1960, Paulo Freire e sua equipe, no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, vinham ganhando expressão com suas experiências de alfabetização de adultos, que se diferenciavam das demais, em especial, pela “afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas

condições reais de existência do homem comum” (BEISIEGEL, 1982: 165). Ao contrário das práticas tradicionais de alfabetização, voltadas prioritariamente para o aprendizado instrumental, o grupo representado por Paulo Freire muda o foco para o sentido da aprendizagem na vida das pessoas. Assim, a partir da compreensão da educação e da alfabetização como expressões culturais, Paulo Freire contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular.

A efervescência cultural e política desencadeia um amplo processo que aproxima, de forma inédita, educação e participação popular num contexto visto como de possíveis mudanças^[21]. Em 1963, a experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, por Paulo Freire, representa um marco na história da EJA no Brasil, e ampliou-se de tal forma que o *Método Paulo Freire*, como ficou popularizado, acabou sendo absorvido pela maior parte dos movimentos, como um instrumento valioso para a realização dos seus respectivos projetos.

Não é demais reafirmar que o projeto pedagógico de Paulo Freire exprimia o compromisso com os ideais cristãos de promoção do homem à condição de sujeito e de realização das possibilidades humanas de aperfeiçoamento. Alongando-se ao plano da existência coletiva e à entidade maior em que esta existência se definia, tais intenções eram traduzidas em termos mais amplos, identificando-se, agora, com a defesa da democratização fundamental da sociedade e com a busca do desenvolvimento econômico e da auto-apropriação do ser nacional. Nas análises do educador, estas dimensões individuais e coletivas do projeto apresentavam-se intimamente associadas. A criação de condições para a superação da pobreza dos homens do povo confundia-se com o processo de desenvolvimento econômico, e este, por sua vez, pressupunha a conquista da autonomia nacional. (BEISIEGEL, 1982: 288, grifos nossos)

Todos esses movimentos, pelo fato de terem assumido um compromisso em favor das classes trabalhadoras rurais e urbanas, e por terem orientado sua ação educativa para uma renovação política, representam uma proposta qualitativamente diferente das campanhas e mobilizações promovidas no início da década de 1950, das campanhas e movimentos do pós-1964 e das que existiam em paralelo, como, por exemplo, a educação promovida pelo sistema empresarial. Isto porque eles entendiam que a educação e a cultura popular, como canais de conscientização, exerciam um papel central na transformação da sociedade.

O problema da cultura popular seria colocado, então, sobre novas bases. Enquanto esta foi, talvez, o pretexto para as elites se dirigirem ao povo, num impulso tão populista quanto paternalista, a cultura popular assumiria forma no e a partir daquilo que os analfabetos e semi-analfabetos exprimem. Uma alfabetização orientada para a expressão, e não para o consumo, é também uma alfabetização que faz do outro sujeito de sua própria atividade e, conseqüentemente, o agente de sua transformação social. (FURTER, 1965: 41)

Naquele contexto, atribuía-se um peso muito grande à educação, quase como a única responsável pelo processo de transformação de uma ampla gama de questões sociais. Contudo,

apesar dos equívocos que possam ter sido cometidos, “próprios de uma época de fortes tendências culturalistas e de otimismo pedagógico, além de limitações do nacionalismo que privilegiava a luta antiimperialista em detrimento da discussão sobre a luta de classes no âmbito da sociedade” (CUNHA, 1994: 34), os movimentos sociais e políticos teceram práticas que faziam emergir a esperança de o Brasil vir a vincular-se ao mundo de forma soberana e, no campo educacional, de que se ampliaria, de fato, o acesso às oportunidades educacionais de toda a população, começando pela total erradicação do analfabetismo em nosso país.

No início de 1964 o governo federal instituiu, no Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA): mediante a utilização do referencial de alfabetização de Paulo Freire, pretendia-se alfabetizar em torno de cinco milhões de brasileiros, tendo o próprio Paulo Freire sido convidado para coordenar o Programa. Contudo, logo em seguida, com o golpe civil-militar, o Programa foi extinto, sob a alegação de ser de teor subversivo^[22]. Também as outras experiências de educação popular^[23], que vinham sendo desenvolvidas desde 1960, foram objeto de crítica dos defensores da ordem político-social instalada, e quase todas foram sufocadas, reprimidas com o regime político de ditadura civil-militar.

O único grande movimento a sobreviver foi o Movimento de Educação de Base (MEB), sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão dos seus pressupostos teóricos e metodológicos, além da sua mudança geográfica (deslocamento do Nordeste para a Amazônia). Paralelamente, multiplicaram-se os movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária dedicados à educação dos adultos (PAIVA, 1983), agora ancorados em um projeto político-ideológico completamente distinto do proposto no período anterior.

É interessante destacar a forma como o MEB se metamorfoseou para continuar com o apoio oficial e, assim, garantir sua inclusão, em 1970, no PNA. Nessa mudança de orientação, substituiu-se o seu papel de agente transformador pelo de evangelizador:

A mudança de orientação observou-se imediatamente no nível didático. Viver é lutar era substituído pelo Mutirão, passando o MEB da ênfase sobre a conscientização para a ênfase sobre a ajuda mútua. Segundo Emmanuel Kant, a politização era substituída pela cristianização. (LEAL, 1985: 30)

Com o Golpe de 1964, ingressando o País na fase capitalista monopolista de Estado – segundo Carlos Nelson Coutinho (*apud* NEVES, 1997: 49) por meio de um processo de *revolução-restauração* –, o Estado, ao mesmo tempo em que atua com base numa política econômica fortemente modernizadora, mantém e aprofunda a sua dependência ao imperialismo, as disparidades regionais e a desigual distribuição de renda. Há um profundo corte no processo de ampliação da participação na esfera pública. Com respeito à educação, as ações do Estado, de uma forma geral, incluíram as estratégias de obtenção de consenso passivo^[24] e de adaptabilidade às relações de produção impostas pelo capitalismo monopolista. Assim, a ditadura tentou, pela via educacional, integrar parcelas da força de trabalho ao projeto de modernização capitalista, incorporando-as à proposta educacional do capital: "Eis o sentido econômico e político-social do binômio educação/desenvolvimento que perpassou todo o discurso e as práticas educacionais dos governos pós-64" (*idem*).

Depois de extintos ou redimensionados os movimentos de educação de base, embora mantidos importantes focos de resistência, crescem *pari passu* as experiências que concebiam a educação como instrumento para a formação de recursos humanos, dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado. Sob essa perspectiva, num quadro geral, predominou a preocupação com a educação como propulsora do progresso técnico; quanto ao analfabetismo, este foi foco do regime imposto, principalmente porque o déficit educacional era apontado como um dos entraves que dificultavam o investimento e a permanência do capital internacional na economia brasileira.

3. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral: *ser alfabetizado é saber ferrar o nome*

De 1964 até meados de 1980, as experiências no âmbito dos movimentos sociais são proibidas e substituídas por iniciativas centralizadas pelo governo federal. Os acordos MEC-USAID^[25] encerram a fase dos movimentos de educação e cultura popular. O tecnicismo e o economicismo na educação, principalmente por meio da difusão da Teoria do Capital Humano, serão as marcas das experiências implementadas no período. Num primeiro momento, o governo autoritário substituiu o PNA pela Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Depois, implementou, com muito mais amplitude e raio de ação, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); o Ensino Supletivo cresceu e ganhou legitimidade.

A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, inserida no contexto da ideologia da segurança e do desenvolvimento nacional e desenvolvida através da Cruzada ABC, foi organizada como programa de impacto norte-americano, com verbas dos acordos MEC-USAID. A Cruzada pretendia desenvolver, a partir de uma visão de integração e subordinação ao capital internacional, programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional. Sua prática, no entanto, acabou por significar a distribuição de alimentos, com “a função de assegurar a atividade voluntária de professores e membros da comunidade bem como manter elevada a frequência integral às atividades escolares”. (PAIVA, 1998). Devido às várias críticas recebidas^[26], particularmente quanto ao recebimento de verba pública sem controle ou devida fiscalização, a Cruzada foi extinta, em 1971, pela Portaria nº 237, que revogava toda a legislação anterior. Nesse mesmo horizonte, a LDB de 1961, considerada demasiadamente humanista pelos intelectuais orgânicos do capital internacional, associados ao empresariado nacional, veio conseqüentemente, a ser apontada como incapaz de responder às exigências do desenvolvimento do País.

Já a Lei nº 5692/71 significou a materialização desse processo, que culminou com a alteração da lei anterior e trouxe a regulamentação da EJA. Pela primeira vez, uma legislação específica organizou ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela, e trazendo avanços significativos para a EJA. Na verdade, apesar de ter sido elaborada no auge do período de ditadura civil-militar, esse instrumento legal, contraditoriamente, representou a ampliação, em nível legislativo, das oportunidades educacionais^[27].

No ano seguinte, 1972, dois documentos – Política para o Ensino Supletivo e o Parecer nº 699/72^[28] – estabeleciam a doutrina do Ensino Supletivo, apontando para uma nova concepção de escola^[29]. Dois anos depois, foram criados pelas secretarias estaduais de educação os Centros de Estudos Supletivos (CES). Foi, assim, no interior de reformas autoritárias e no

ápice do processo de modernização conservadora que o Ensino Supletivo ganhou estatuto próprio. Diante disso, há quem considere – e não são poucos – que, oferecendo o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares.

O Mobral não parou de crescer durante toda a década de 1970 e, ao longo dos seus 15 anos de existência, gozou de enorme autonomia, estabelecendo sua estrutura em paralelo aos sistemas de ensino existentes^[30]. Perdurou durante todo o período da ditadura militar^[31], com imensa força política e financeira. Chama a atenção, mais uma vez, o fato desse Movimento ter sua origem num período em que já havia um consenso mundial em torno da ineficiência das campanhas de alfabetização, o que não impediu a sua reprodução. Como alerta Machado (1999),

A década de 70 marca (...) um novo descompasso na EJA em relação à proposta de educação como um todo. Enquanto o Ministério da Educação caminhava cada vez mais para a descentralização do Ensino Fundamental, o MOBREAL representava uma ação centralizadora de âmbito nacional desvinculada de uma coordenação direta do próprio ministério (p. 6).

O Mobral organizava-se através de comissões municipais, responsáveis pela execução direta das atividades, ficando centralizadas a produção do material didático, a supervisão pedagógica e as diretrizes orientadoras. Também é importante ressaltar a diferença entre as concepções alfabetizadoras e as intencionalidades políticas existentes entre o Mobral e a proposta teórico-metodológica de Paulo Freire. Apesar disso, buscou assemelhar-se às concepções *freireanas* na técnica pedagógica e na forma do material didático, embora esvaziados de sua ótica problematizadora. Esclarece-nos Freitag (1986): “Podemos dizer que o método foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao Modelo Brasileiro ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil” (p. 93).

O Mobral oferecia à população a alfabetização e as quatro primeiras séries do ensino fundamental: “Buscava-se instituir um movimento permanente de alfabetização e semiprofissionalização de adolescentes e adultos, durável enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no país” (BEISIEGEL, 1982: 174). Mas não se restringia a isso: ampliava-se e diversificava-se o campo de atuação, o que pôde ser percebido pelos seus vários programas, lançados na média de um por ano, na década de 1970, os quais iam desde o Programa de Alfabetização Funcional até (para surpresa de muitos) o Programa de Atendimento Pré-Escolar, passando pelo Programa de Profissionalização e pelo Programa de Educação Comunitária para o Trabalho. Entretanto, apesar de toda essa estrutura, o Mobral não obteve resultados satisfatórios^[32]. “O desacerto técnico era, porém, a condição para aquilo que os representantes do regime viam como um acerto político” (PAIVA, 1981: 86). Ao analisar o papel político do Mobral, a autora afirma que a compreensão dessa nova campanha de massa deve ser buscada não apenas nas idéias que conectam educação e desenvolvimento econômico, mas também na sua utilização como instrumento de controle ideológico das massas:

Na concreta situação política do período, quando ainda se acreditava que o campo apresentava grandes riscos políticos e crescente tensão: a campanha alfabetizadora servia aí como ponta de lança para o controle político das massas, especialmente no interior, estendendo a todos os municípios brasileiros tentáculos capazes de perceber rapidamente não apenas as tensões sociais, mas também eventuais mobilizações de

natureza política num período em que ainda vicejavam, bem ou mal movimentos guerrilheiros no campo. (PAIVA, 1990: 11)

Muitas foram as críticas quanto à atuação do Mobral. Dentre elas destaca-se, principalmente, a que fala da falsidade dos resultados divulgados, seja em relação à alfabetização, seja ao impacto de outras formas de ação do Movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo. Através do Mobral, o regime militar definiu claramente a sua linha de ação nacional em relação à educação popular:

O Mobral deve ser visto como um dos “programas de impacto” (ao lado, por exemplo, da Transamazônica) do governo Médici. (...) pode ser apontado como sucessor dos programas pós-64 em matéria de educação de adultos, ou seja, sucessor simultaneamente da Cruzada ABC como programa alfabetizador, e do Projeto Rondon como *programa de ação comunitária*, mantendo ao longo da sua existência uma orientação análoga àquela que predominou nestes programas nos anos 1960 e que foram – desde o início – intensamente criticados pelos profissionais da educação. (PAIVA, 1981:)

Só mais tarde, em 1985, já no início da chamada Nova República, após 20 anos de regime militar, o Mobral foi extinto e transformado na Fundação Educar. Segundo Haddad e Di Pierro (1994), se, em muitos sentidos, a Fundação Educar (1986-1990) representou a continuidade do Mobral, deve-se levar em conta algumas mudanças significativas, das quais é digna de destaque a sua subordinação à estrutura do MEC e sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta: “Houve uma descentralização das suas atividades, apoiando técnica e financeiramente iniciativas de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil” (p. 3). Contraditoriamente, apesar de o MEC apresentar-se com um discurso favorável à Fundação, gradativamente foi-se percebendo um processo de desmonte, até seu fechamento, em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello.

Com a extinção do órgão, a maior parte das atividades da EJA, no âmbito governamental, ficou praticamente suspensa, dada a precariedade de recursos, de incentivos e, mesmo, de apoio técnico. Sobre isso, Di Pierro, no início dos anos 1990, chegou a denunciar: “O que vem ocorrendo, porém é a progressiva indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional” (DI PIERRO, 1992: 22).

Na realidade, o que se mantém é a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, centrada, predominantemente, na alfabetização e/ou numa rápida preparação para o trabalho. Duas faces da mesma moeda em um país que, historicamente, quase sempre optou por projetos pontuais, emergenciais, em detrimento das reformas de base e, principalmente, da criação de um sistema nacional de educação que integrasse todos os brasileiros de todas as idades.

4. As experiências nos anos 1980/1990: “EJA. Qual identidade?”

Como já visto, no período compreendido entre 1930 e 1980 “o Estado redefiniu suas funções em matéria econômica, ampliando-as qualitativa e quantitativamente. (...) a principal especificidade do capitalismo brasileiro é a profunda interferência do Estado na sua constituição” (MENDONÇA, 1985: 101). Ou seja, a burguesia nacional sempre contou com o Estado para crescer e desenvolver-se em seu projeto de capitalismo subordinado. A crise capitalista, na especificidade brasileira (particularmente nos anos 1980), reconfigura tal relação: agora, a fim de adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível, o empresariado nacional passa a demandar a reestruturação do Estado^[33], para, conforme os ditames da globalização, inserir-se competitivamente na economia mundial.

No campo político, os anos 1980 foram marcados por fatos de grande significação, como a superação do regime civil-militar, a fundação das centrais sindicais, a promulgação da Constituição de 1988, o surgimento e consolidação de várias formas de organização da sociedade civil e a realização da primeira eleição direta para a Presidência da República desde o fim da ditadura. Segundo Oliveira (2001), o embate eleitoral travado em 1989 produziu um abalo no consenso das classes dominantes, como poucas vezes se viu no Brasil:

A primeira foi a abolição da escravatura, que rompeu o consenso pelo lado conservador. (...) a segunda foi a Revolução de 1930, um ato conduzido de fora para dentro – a emergência de uma nova classe social (...). Depois, nós tivemos, no pré-1964, a emergência de uma voz que tinha sido sempre calada, que é a voz do campesinato^[34]. Seus discursos e falas, postos nesta sociedade do silêncio, que aprendeu a silenciar corpos, mentes e cérebros, foi uma das coisas mais revolucionárias que aconteceram nos anos pré-1964. (p. 53)

A Constituição de 1988 declara que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (Art. 205). Suas Disposições Transitórias estabeleciam um prazo de dez anos durante o qual sociedade e Estado deveriam convergir esforços em direção à superação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental, para cujos fins deveriam ser direcionados 50% dos recursos vinculados à educação. Essa legislação significou um avanço, visto que “firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta, reconhecendo a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar a injustiça no plano social”. (HADDAD, 1998:112). A Carta Magna reconhecia que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada, e ampliava o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes.

A atual Constituição destaca-se, também, pelo fato de atribuir à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania^[35], diferentemente das perspectivas adotadas em constituições anteriores, do Brasil industrial. Nessa perspectiva, o atual texto confere à educação um papel de qualificação para o trabalho, continuando, porém, essa qualificação a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentadas, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas: “O fato

de a educação ter sido discutida separadamente da questão científica e tecnológica evidencia que o problema do presente - a atual revolução científica e tecnológica – ainda constitui para nós uma dimensão de futuro”. (NEVES, 1994: 103)

Segundo essa autora, de 1930 a 1989 o baixo nível dos conteúdos de natureza científico-tecnológica (apenas o necessário à execução do trabalho simples), bem como a condição de *marginalizados culturais* atribuída a essa parcela da força de trabalho delimitaram os parâmetros de boa parte da rede pública em nível do antigo 1º grau regular ou supletivo de escolaridade, e a formação para o exercício do trabalho simples foi, além disso, complementada pelo Sistema S, conduzido pelo empresariado.

Novas teorias educacionais estiveram presentes na década de 1980, contrapondo-se à Teoria do Capital Humano e buscando superar a linearidade da relação entre trabalho e educação que vinha perpassando as iniciativas educacionais da classe trabalhadora, delineando novos rumos para esta. Nesse horizonte, sob a ótica marxista de abordagem dos fenômenos educacionais^[36], apontando o trabalho como categoria central^[37], e na perspectiva de uma escola unitária^[38], surgem propostas, como a da teoria histórico-crítica e da educação politécnica^[39]. Pode-se afirmar que, de uma forma geral, buscava-se uma educação voltada para a formação do cidadão crítico numa perspectiva omnilateral: expressava-se a luta contra-hegemônica no debate educacional e a influência do pensamento progressista, não tanto no âmbito da prática educativa, mas, principalmente, no campo das discussões teóricas, ao longo da década de 1980.

As mudanças implementadas a partir do período Collor começam a apontar para uma redefinição de responsabilidades no que se refere às políticas educacionais no âmbito da estrutura estatal:

Se nos anos de abertura política o Ministério de Educação se constituiu em espaço privilegiado de delimitação e implantação de políticas para o setor, nos anos iniciais da atual década já se esboçava uma tendência à transferência de poder na definição dos rumos da educação nacional para o ano 2000, para a aparelhagem econômica do governo, através da instauração de iniciativas especialmente voltadas para o aumento da produtividade da força de trabalho. (NEVES, 1997: 78-79, grifos nossos)

Nos anos 1990, tendo como lógica que à escola cabe o "desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Art. 39), a nova LDB (Lei nº 9.394/96) reservou um espaço privilegiado para a educação profissional, considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. No que tange à EJA, pode-se dizer que também ela teve um lugar de destaque, sendo contemplada com um capítulo próprio na nova lei, cujo conteúdo, entretanto, sofreu um claro retrocesso em relação à Constituição de 1988^[40], principalmente pelo fato de referir-se à EJA como “cursos e exames supletivos” (Art. 38), retornando à concepção de educação compensatória.

No âmbito da EJA, Haddad (1998) também considera que nos anos de 1990, em particular no começo do governo Collor, o ponto de inflexão começou a se delinear: utilizando um discurso que valorizava o combate ao analfabetismo, em resposta ao Ano Internacional da Alfabetização, convocado pela UNESCO, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), presidido pelo Senador João Calmon, caracterizado por sua grande divulgação pelos meios de comunicação e por seu caráter, tido como demagógico. Na prática, as comissões criadas tiveram pouco ou nenhum controle efetivo sobre os projetos apoiados e os recursos distribuídos:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam. (HADDAD, 1994: 97)

Assim, o PNAC promoveu mais alarde do que ações concretas, morrendo antes mesmo do seu efetivo nascimento, sem apoio financeiro e político, tendo simplesmente caído no esquecimento. O terceiro Ministro da Educação do governo Collor, José Goldemberg, chegou a fazer declarações sobre o quanto considerava a EJA desnecessária e sem importância para a sociedade^[41]. Como consequência, promoveu cortes nos recursos do orçamento de 1993 destinados a essa modalidade e reduziu sua importância na hierarquia interna do Ministério^[42].

No governo Itamar Franco, quando da gestão de Murílio Avellar Hingel no Ministério da Educação e do Desporto em consequência das obrigações constitucionais e dos compromissos internacionais assumidos o governo federal estabeleceu em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos, propondo “nos dez anos seguintes promover a escolarização de 8,3 milhões de jovens e adultos, dos quais, 2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões com baixos níveis de escolarização”^[43]. O Plano reconhece a importância da educação básica de jovens e adultos e propõe metas ambiciosas de atendimento prioritário à população de 15 a 19 anos^[44]. Contudo, os problemas desse e dos outros planos que o antecederam residiam, principalmente, no fato de não serem previstos claramente os recursos e meios que se utilizariam para atingir suas metas.

Embalada pelo discurso de desqualificação da EJA contido nas propostas e orientações de alguns educadores brasileiros e assessores do Banco Mundial^[45], a proposta de Emenda Constitucional nº 233 (posteriormente transformada no Projeto de Lei nº 92/96) introduziu uma sutil alteração no Inciso I do Artigo 208 da Constituição, o que, na prática, significou a destituição do direito à obrigatoriedade da oferta da EJA, adquirida na Constituição de 1988. Na primeira versão, o Artigo 208 estipulava: “ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Após a alteração, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade do poder público oferecê-la. Restringindo o direito público subjetivo^[46] quanto ao acesso ao ensino fundamental apenas à escola regular, após a emenda o Artigo 208 ficou assim: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

A LDB de 1996, portanto, completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe, principalmente ao separar a educação básica da formação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante. Essa determinação legal levou à reestruturação do sistema federal de formação profissional, descaracterizando as escolas técnicas federais; também minimizou a participação do Estado na execução dos cursos de formação profissional, estabelecendo que sua gestão e financiamento deveriam caber ao Ministério do Trabalho, deixando a tarefa de execução às diversas instituições da sociedade civil, ONGs, sindicatos e entidades empresariais religiosas.

A indefinição de responsabilidades entre as esferas de governo e a atitude evasiva provocada pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei nº 9.424 –, sancionado em dezembro de 1996, foram aspectos que acentuaram a exclusão da EJA, visto que os seus alunos não foram considerados, na contagem do censo geral das matrículas que podiam fazer jus aos recursos do Fundo, sob a alegação de que haveria dificuldade de recenseamento e não disponibilidade de dados estatísticos no MEC/INEP. Em outras palavras, a EJA continua ocupando um lugar secundário no interior das políticas educacionais do ensino fundamental.

Analisando-se mais detidamente a LDB de 1996, percebe-se que seu texto trata a modalidade da EJA como mais uma, no âmbito da educação básica, nas suas etapas fundamental e média; contudo, apesar de substituir a expressão Ensino Supletivo pelo termo Educação de Jovens e Adultos, de caráter mais amplo, manteve a expressão “exame supletivo” o que, aliado ao fato de não se prever na lei a frequência ou duração dos cursos, como também, de quem é a obrigação de ofertá-la, deixa espaço para que, na prática, nada ou pouca coisa mude. Como assinala Beisiegel (*apud* CURY, 2000, p.19), “parece estar em curso um processo de redefinição das atribuições da educação fundamental de jovens e adultos, que vêm sendo deslocadas da União para os Estados e, principalmente, para os Municípios, com apelos dirigidos também ao envolvimento das organizações não-governamentais e da sociedade civil” (grifo nosso).

Ao examinarmos cuidadosamente a EJA na década de 1990, percebemos um duplo processo de exclusão: um, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e outro, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho. Segundo Sonia Rummert^[47], a esse quadro soma-se ainda o que se pode chamar de uma nova etapa de desqualificação, decorrente do caráter evasivo da legislação, da falta de vontade política e da atitude negativa por parte de alguns intelectuais em relação à educação de jovens e adultos^[48].

Moll (1998) apresenta dados que denunciam a insuficiência da atuação do MEC em relação à demanda da população adulta existente nos anos 1990. Embora longo, transcrevemos, a seguir, a análise e o confronto que a autora faz entre oferta e demanda do ensino supletivo do então 1º grau, no Brasil:

Para o ano de 1995 (MEC 1998) o total de matrículas no ensino supletivo de 1º grau, para o Brasil era de 224.041 (...). A rede pública oferecia a maior parte das matrículas, somando 79% das vagas distribuídas em 59,1% na rede estadual, 19,1% na rede municipal e 0,8% na rede federal. A rede privada oferecia 21% das vagas do ensino fundamental supletivo de adultos, portanto, superava a oferta pública municipal.

A caracterização do ridículo se dá pela oferta ínfima diante da demanda gigantesca. Pelos números do IBGE (PNAD), tínhamos em 1990: 20.178.087 brasileiros e brasileiras com 10 anos e mais, analfabetos ou incapazes de ler e escrever um bilhete simples; e, 46.681.581 com menos de 4 anos de estudo, patamar mínimo definido pela UNESCO para que alguém seja considerado alfabetizado. Confrontando estes dados com as matrículas apresentadas pelo MEC para o ensino supletivo, teríamos um atendimento a 0,33% da demanda. Digo teríamos porque, certamente, há resultados não mapeados e não computados de inúmeros programas desenvolvidos por diferentes setores da sociedade civil e pelo próprio Estado.

Apesar desta ressalva, para fins ‘oficiais’, os dados são escandalosos. Assim, somados os dados de ‘improdutividade’ da escola regular de crianças e jovens, com os dados do analfabetismo e da subescolarização adulta, milhões, talvez um pouco mais da metade da

população, sejam os candidatos a programas de 'supletividade' (MOLL, 1998:112/113, grifos nossos).

Observa-se que, em relação ao contingente de adultos, houve um atendimento frágil e insuficiente, não ocorrendo registro de nenhuma preocupação específica para o enfrentamento dessa problemática em relação à amplitude que ela apresenta. Ainda hoje, as políticas e diretrizes do MEC para a área restringem-se à reprodução de materiais didáticos e à oferta dos mesmos a secretarias municipais e estaduais de educação, a ONGs, a empresas e a quem mais se interesse em desenvolver essa modalidade educativa. O MEC também financia, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), alguns projetos de capacitação de recursos humanos, aquisição de material escolar e reprodução de material didático. Nesse caso, cabe às administrações municipais, agentes privilegiados na coordenação das ações a nível local, mesmo sem verbas reconhecidas no orçamento pela União, desenvolverem projetos de EJA.

Percebe-se um evidente esvaziamento no Ministério da Educação, ao longo da década de 1990, na área da EJA. A nosso ver, tal esvaziamento fez parte de um projeto, pelo qual se deslocou uma parcela do atendimento de jovens e adultos para o Ministério do Trabalho, que ampliou significativamente uma de suas linhas de atuação: a escolarização e a formação profissional básica do trabalhador. Soma-se a esse quadro o fato de que a única ação do governo federal, no âmbito específico da alfabetização de adultos, circunscrevia-se ao Programa “Alfabetização Solidária”, diretamente vinculado à Presidência da República, sem qualquer relação com o MEC, nem, necessariamente, com os sistemas de ensino, fossem estaduais ou municipais. Na contramão das reflexões sobre EJA^[49], este Programa propunha selecionar e capacitar alfabetizadores, em parceria com universidades, principalmente do Norte e Nordeste, para alfabetizar em cinco meses com recursos obtidos por meio de parcerias com o empresariado.

Com as mudanças ocorridas na administração dos sistemas de ensino (reformas educacionais em todos os níveis), estes passaram a ter, predominantemente, uma nova característica: a da flexibilidade. Nos anos 1990/2000, a partir do incentivo às experiências que combinam a centralização das decisões com a descentralização das ações, as mudanças em curso no setor educacional coadunam-se com as novas exigências da globalização e visam a responder às necessidades do capital, segundo os seus atuais parâmetros de organização^[50].

Como vimos reafirmando ao longo deste trabalho, o processo de reestruturação capitalista consumou uma nova ordem mundial e trouxe consigo mudanças políticas, econômicas e culturais. Neste novo contexto, os processos educativos e formativos passam por um novo significado no campo das concepções e das políticas. Cresce o debate a respeito da importância estratégica da educação numa economia mais globalizada e mais competitiva e, particularmente, da necessidade de uma maior escolaridade para os trabalhadores.

Sob as denominações de melhoria da qualidade de ensino, de autonomia da escola, de busca de parcerias e de flexibilização do sistema escolar, a política educacional neoliberal vai realizando

mudanças na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro que apontam, até então, para o aprofundamento da dicotomia entre educação para as massas e educação para as elites, reforçando o caráter de classe da nossa estrutura educacional, dentro de um patamar superior de racionalidade científica e tecnológica. (NEVES, 1997: 102, grifos nossos)

Tal debate assume, na década de 1990, papel de destaque no discurso dos grupos hegemônicos, defensores de um desenvolvimento dependente para o Brasil, com conseqüências nas políticas governamentais pensadas por aqueles que se preocupam com uma formação profissional e educacional voltadas para atender, exclusivamente, às necessidades imediatas do mercado de trabalho, frente às exigências impressas pelas novas tecnologias e formas de organização da produção e do trabalho (SINGER, 1995). As políticas educacionais desenvolvidas pelo governo, como parte das políticas sociais, orientam-se, fundamentalmente, para a conformação de uma estrutura que seja veículo de efetivação das exigências do modelo neoliberal. Na modalidade de EJA, especificamente, com a extinção do Mobral, em 1985, percebe-se que:

O Brasil viveu uma década de intensos debates em torno da EJA, seja no âmbito da Fundação Educar que o sucedeu; nas discussões em torno da Constituição de 1988, durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990); nas reflexões das Comissões Nacionais de EJA; nos encontros e seminário nacional preparatórios para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos na Alemanha em 1997 (MACHADO, 1999: 8)

Apesar dos compromissos assumidos, principalmente desde a Conferência Mundial de Educação para Todos^[51], realizada em Jomtien/Tailândia, e de ter ocorrido, ao longo dos anos 1990, uma série de encontros nacionais e internacionais, estimulados ou convocados pela ONU e UNICEF, em que o MEC, em nome do governo brasileiro, firmou acordos e compromissos para a ampliação da oferta do ensino fundamental para toda a população, na prática têm-se verificado o descumprimento desses acordos e o incentivo a programas compensatórios, no campo da filantropia ou a cargo, predominantemente, de entidades empresariais.

A promulgação da atual LDB - Lei nº 9394/96 – e do Decreto nº 2.208/97, que regulamentou, até julho de 2004, a educação profissional, trouxe alterações significativas também no campo da EJA. Destacaremos aqui, especialmente, as modificações advindas do citado Decreto, por se relacionarem diretamente com o campo da EJA.

O Decreto propunha a modernização do ensino profissional no País, “de maneira a acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho que exige flexibilização, qualidade e produtividade. Na concepção da proposta, a educação profissional conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva” (MORAES, 1998). A educação profissional passa a ser um processo de educação permanente, aberto aos egressos da escola formal (ensino fundamental, médio e superior) e também aos trabalhadores em geral (independente da escolaridade alcançada pelos mesmos). Este Decreto expressa, em seus objetivos, a preocupação direta com o mundo do trabalho. Senão, vejamos:

Art.1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas.

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997, grifos nossos)

No que tange à sua organização, esse tipo de educação foi estruturada para ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em diferentes modalidades que contemplem estratégias de educação continuada. O Decreto nº 2208/97 redefinia a educação profissional, conceituando novas modalidades de ensino:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (...);

III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, grifos nossos)

Para os objetivos deste trabalho, interessam-nos as modificações e conseqüências práticas no chamado nível básico. Todas as instituições que ministram educação profissional e que são apoiadas financeiramente pelo poder público, em qualquer esfera, passaram, ao longo do período de vigência do Decreto nº 2.208/97, a ser obrigadas a oferecer cursos profissionais de nível básico, independente do grau de escolaridade dos alunos, conferindo aos concluintes o certificado de qualificação profissional.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, 1997, grifos nossos)

Nossos estudos têm mostrado que delineou-se um quadro de expansão do atendimento às demandas por educação da população adulta de baixa escolaridade, o que, contudo, era feito por meio de uma rede paralela de qualificação profissional, dissociada da rede escolar educação básica. Tais cursos de qualificação de nível básico caracterizam-se por ser de curta duração, fragmentados e vinculados a demandas pontuais. Essa política, acrescida à postura assumida pelo MEC em relação à modalidade da EJA (como, por exemplo, em relação ao financiamento, já que o FUNDEF desconsidera a educação básica dos adultos), têm-nos indicado que o governo parece não acreditar na viabilidade de ser possível recuperar a escolaridade de milhares de brasileiros que não tiveram acesso à educação formal na idade própria.

Há, ainda, outros aspectos a serem observados. Chama atenção, por exemplo, o esvaziamento, a indefinição e a descentralização que o Ministério da Educação vem consolidando com relação à EJA. As políticas públicas para a área aproximam-se do que Neves (1997) denomina *formação para o trabalho simples para a atual geração de trabalhadores*^[52].

Nossos estudos também apontam para o fato de que se desenha, na década de 1990, uma clara "divisão de tarefas" entre o MEC e o MTb; contudo, não por acaso, tal divisão recai precisamente sobre a modalidade básica da educação profissional, aquela que atinge a parcela da população que, dado seu alijamento econômico e sociocultural, é historicamente atendida pela EJA. Nessa "divisão de tarefas", o Ministério do Trabalho estabeleceu, como principal diretriz, a ampliação da educação fundamental (noções básicas, mínimas) e a formação profissional de nível básico, executadas a partir de projetos e atividades com uma perspectiva predominantemente assistencialista:

Se, em um primeiro momento, a coordenação pelo MTb da política de formação profissional no sentido estrito poderia parecer uma mudança substantiva na definição e execução das políticas públicas de formação profissional do trabalho simples, no sentido de uma maior publicização dessas ações governamentais, de fato, pelo seu caráter privatista, se apresenta como um reforço ao sistema paralelo de formação profissional pré-existente, tanto do ponto de vista de seus conteúdos, quanto do ponto de vista de sua forma. (NEVES, 1997: 87)

Quanto ao MEC, parece-nos que compartilhando a visão do Banco Mundial pela qual educar jovens e adultos no mundo “globalizado e competitivo” é infértil, procura resolver o “problema” como mandam os financistas internacionais: valorizando a universalização do ensino fundamental voltado para as crianças de 7 a 14 anos e transferindo para a esfera privada a responsabilidade pela EJA, utilizando o discurso da necessidade de parcerias.

O caminho da destituição de direitos e da deslegitimação da EJA como política pública e gratuita veio acompanhada pelo crescimento, nos diferentes meios de comunicação de massa, de reportagens como *O triste exército de Brancaleone*^[53], da qual reproduzimos o trecho abaixo^[54]:

NA GUERRA DA GLOBALIZAÇÃO, O BRASIL ENTRA COM EFETIVO DE 20 MILHÕES DE ANALFABETOS

Globalização e competitividade estão na ordem do dia. (...) tendemos a viver em uma economia que se abre, passando a enfrentar vigorosos competidores internacionais. Essa é uma guerra (...) que possui, como todas as guerras alguns trunfos e armamentos especiais. Um desses trunfos, (...) é a qualificação de seus “exércitos produtivos”. Nessa guerra (...) o Brasil entra com um exército formado por 70 milhões de pessoas, com 3,5 anos de estudos em média, e com 20% de analfabetos declarados ou funcionais – um verdadeiro exército de Brancaleone. Guerra é guerra, contudo, o que vamos fazer para superar esta desvantagem?

Afirma-se que a inserção dos países em desenvolvimento no processo de globalização e a reestruturação produtiva dependem de uma educação cada vez mais vinculada ao mundo produtivo. Contudo, como nos fala Gentili (1997), nas décadas de 1950-1960 a educação, vista como formadora de capital humano, mesmo expressando uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. A educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade e da reestruturação produtiva, a que o autor chama de “desintegração da promessa integradora”, estreitando-se ainda mais a

compreensão do campo educativo, reduzindo-o ao economicismo do emprego ou da empregabilidade^[55].

Nessa lógica, quem orienta os parâmetros definidores das políticas educacionais são os intelectuais coletivos do capital globalizado: os organismos internacionais e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país, subordinados aos primeiros. Concordamos com Haddad (1998) quando assinala que a educação de jovens e adultos trabalhadores pode ser considerada como paradigma do que está ocorrendo com outros direitos sociais conquistados ao longo deste século.

Constituída como direito universal no campo da educação nos últimos cinquenta anos, assim reconhecida na Constituição de 1988, a educação de pessoas jovens e adultas vem se esvaziando como política de Estado no contexto da atual reforma educativa e perdendo importância como política universal. (p. 125)

Observa-se, no final da década de 1990, que o atendimento pela EJA ocorre basicamente de forma descontínua e diversificada: entre as diversas experiências, existem ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil. As ações governamentais vinculam-se ao Ministério da Educação (principalmente, ações ligadas às secretarias municipais e estaduais de educação, dependendo das prioridades de cada administração); ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA); e ao Ministério do Trabalho (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR). Aquelas desenvolvidas no âmbito da sociedade civil organizada apresentam uma diversidade ainda maior: iniciativas vinculadas às representações de empresários (Sistema S, Telecurso 2000 etc.); ao Movimento Sindical, com experiências desenvolvidas por centrais, confederações e sindicatos (Integrar, SEMEAR, Integração etc.); a demais representações de trabalhadores, como, por exemplo, experiências de EJA desenvolvidas pelo Movimento dos Sem-Terra – MST; e, além dessas, a outras tantas, traduzidas nos mais diferentes projetos desenvolvidos por universidades privadas, ONGs, instituições religiosas etc. Tudo isso leva-nos a concordar com as considerações do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Campina Grande (PB), em setembro de 2000, particularmente quando afirma:

Os participantes do II ENEJA (...) manifestam a sua indignação com a recusa do governo federal, através do MEC, em implementar uma política educacional que contemple efetivamente a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica.

A atual política governamental no atendimento à educação de jovens e adultos encontra-se dispersa em órgãos como o Ministério do Trabalho, o Ministério da Reforma Agrária e o INCRA, o Ministério da Educação, e se realiza em programas de cunho compensatório e projetos com caráter de campanha – a exemplo da Alfabetização Solidária e do PRONERA – que não atendem às demandas sociais, geram descontinuidade e repercutem negativamente no trabalho pedagógico. (p. 4)

Estudar a “nova” identidade da EJA^[56] parece levar-nos, cada vez mais, a vê-la como bastante ampla, fragmentada, heterogênea e complexa: além das diferentes entidades que propõem alguma atividade na área, destaca-se o grande número de experiências desenvolvidas com recursos provenientes do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT). Tais ações parecem

estar voltadas para inúmeras iniciativas: – alfabetização, educação básica e/ou cursos profissionalizantes (educação profissional de nível básico) –, todas orientadas pelo mesmo princípio: o de empregabilidade^[57].

A concepção de EJA, aligeirada e submetida à lógica imediata do mercado, defendida pelas forças conservadoras, hegemônicas nos anos 1990, mantém o caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida para essa modalidade. Acompanhando essa lógica, as diretrizes do MEC caracterizaram-se por incentivar outros setores do governo e da sociedade civil a assumir ações nessa área. Isto fez com que, entre outros problemas, as fontes de financiamento governamentais se dispersassem, desequilibrando a distribuição de recursos, conforme o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1999, já ressaltava:

A inexistência de uma política nacional de EDJA, coerente e articulada, contribui para fragmentar e dispersar a alocação de recursos para a área. Conseqüentemente, registra-se no âmbito da EDJA, uma distribuição desigual de recursos entre entidades públicas e privadas acarretando a existência de programas, projetos e outras ações que dispõem de significativo montante de verbas e de outros que se realizam com absoluta precariedade de recursos. Um exemplo dessa desigual distribuição de recursos está nas verbas alocadas pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT ao MTb, para a execução de programas de qualificação profissional, em contraste com os recursos alocados para a EDJA pelo MEC. (p. 4).

Consideramos que a identidade que se construiu para a educação de jovens e adultos ilustra, de forma emblemática, as mudanças vivenciadas, de uma maneira geral, pela educação: tanto em uma como na outra, as mudanças as relacionam, de forma linear, ao mercado de trabalho – ordenadas sob a ótica do *télos* do Brasil competitivo. Desse modo, percebemos, nos anos 1990, a inauguração de um novo momento na educação, comparável, em sua dimensão, às mudanças ocorridas a partir de meados dos anos 1960, que, de maneira semelhante, associavam educação às necessidades do setor produtivo – no entanto planejada sob os cuidados do *télos* do Brasil desenvolvido. Em outras palavras, da ideologia desenvolvimentista à ideologia competitivista, observamos que a educação passou de uma tentativa de adequar-se às exigências do padrão fordista para, após profunda reformulação, a tentativa de adequar-se ao referencial de flexibilização e globalização.

Assim, se ao longo dos anos 1960 e 1970 a Teoria do Capital Humano dominou fortemente a educação, na década de 1990 o que podemos perceber é que conceitos como competências e empregabilidade podem estar configurando um ressurgimento ou uma neo-Teoria do Capital Humano^[58].

Todavia, ambas as conjunturas foram precedidas por um aguçado embate contra-hegemônico. Divisamos, por exemplo, no início da década de 1960, experiências, discussões, mobilizações, conquistas etc, especialmente em torno dos movimentos de educação e de cultura popular, comparáveis, em alguns aspectos, à ampla produção teórica, às experiências, às mobilizações populares em defesa do direito à educação e aos debates (em particular, na área Trabalho e Educação, em torno da politécnica e da escola unitária) que marcaram os anos 1980.

Nesse sentido, como assinala Frigotto (1998), podemos avistar no processo de disputa e manutenção por hegemonia um embate fundamental na sociedade brasileira entre dois projetos sociais e educacionais:

No Brasil, o inventário histórico-social e político, especialmente após os anos 30, revela-nos que dois projetos básicos de desenvolvimento socioeconômico, político, cultural e educacional estiveram em disputa: vinculação subordinada ao grande capital internacional ou uma relação soberana e autônoma. (p.1)

Como esperado, a educação de jovens e adultos trabalhadores tem expressado essa correlação de forças – ao longo dos anos, a hegemonia burguesa está sempre se refazendo, reiterando, sob novas formas, o caráter de subalternidade das classes populares. Predominantemente nos últimos 70 anos, as políticas governamentais conservadoras renovam-se, prometendo, por meio da educação, integrar o indivíduo à sociedade; atualmente, prometem capacitar o indivíduo para competir por limitadas possibilidades de inclusão no mercado de trabalho, a chamada empregabilidade. Assim, para os jovens e adultos expulsos da escola ou que a ela sequer algum dia tiveram acesso, a reedição das teses que vinculam educação à mobilidade ou ascensão social – hoje, teses associadas à equidade social (ou seja, que apontam para a empregabilidade) – parece querer atribuir, de maneira ainda mais perversa, um caráter de fetiche à realidade.

Como considerações finais deste trabalho, lembramos que buscou-se aqui reconstruir alguns elementos da história da educação dos jovens e adultos trabalhadores. O aspecto específico que pretendemos realçar foi o de relacioná-la tanto com as mudanças ocorridas no processo de industrialização do País quanto com as ações e políticas de qualificação profissional, sinalizando para uma concepção ampliada da EJA.

Buscamos evidenciar que a educação de jovens e adultos trabalhadores ocupou nas décadas de 1980 e 1990 um lugar secundário no interior das políticas do MEC: a insuficiência de ações por parte deste Ministério possibilita-nos afirmar que não havia uma preocupação específica e, muito menos, uma proposta eficaz para o enfrentamento do problema da baixa escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA) brasileira. O esvaziamento no Ministério da Educação de políticas efetivas para a escolarização de jovens e adultos fez parte de um único projeto, pelo qual se deslocou uma parcela significativa deste tipo de atendimento para o Ministério do Trabalho. Pelo que se viu, ao longo dos anos 1990, até 2000, a nova identidade com que a EJA se apresenta é bastante heterogênea, fragmentada e complexa; sua marca parece estar na difusão de que as pessoas devem buscar, na educação, competências e habilidades que as dotem da possibilidade de empregabilidade. Esta concepção pauta-se pelo horizonte individualista e da submissão, e se expressa na idéia de que *ser educado é ser empregável*.

Por fim, é preciso reafirmar que refletir sobre a escola brasileira do ponto de vista dos trabalhadores é, a nosso ver, sinalizar para a necessidade de uma escola de natureza científico-tecnológica para todos, em todos os níveis e ramos de ensino, a partir do horizonte da educação emancipadora, ou seja, a partir da reafirmação – insistente e concreta – da perspectiva da escola unitária. Trata-se, portanto, de afirmar a educação, em todas as suas dimensões e espaços, como um processo social formador de todas as dimensões do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAPIRACA, J. O. **USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Ática, 1982.
- _____. **Questões de atualidade na educação popular**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, 1999.
- BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 e 42 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18/abr./1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação do Ensino Supletivo**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000a.
- _____. Parecer CEB/CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000b.
- BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CANÊDO, L. B. **A classe operária vai ao sindicato**. São Paulo: Contexto, 1991.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento - Brasil: JK - JQ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- COLBARI, Antônia. **Ética do trabalho**. São Paulo: Letras e Letras, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. **As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 3, n. 2, p.5-27, abr./jun, 1979.
- _____. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano11, n. 56, out./dez.,1994.
- DI RICCO, Gaetana M. J. **Ementário da legislação federal referente à educação de adultos no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC/ Mobral, 1979. [Anexo à Dissertação de Mestrado “Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil”, Faculdade de Educação, USP].
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1, Rio de Janeiro, 8 a 10 de setembro de 1999. Relatório síntese.
- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2, Campina Grande, PB, 7 a 9 de setembro de 2000. Relatório síntese.
- ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. 1993, Olinda. Anais: Olinda:1993.
- FÁVERO. Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base – 1961/1966**. 1984. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1984.
- _____. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. (Org.). **A educação nas constituições brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo: A. Garibaldi, 1999a.

_____. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. **Trabalho e Crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd**. n.1, 1999b.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Pontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação, crise e trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural**. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu-MG, set. 1998b.

_____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: FRIGOTTO G.; LINHARES, C. (Orgs.). **Os professores e a reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTER, Pierre. **Sugestões para um estudo sobre o analfabetismo no Brasil**. São Paulo, 1965 (mimeo.).

GARCIA-HUIDOBRO, J. E. Mudanças nas concepções atuais da educação de adultos. Trabalho apresentado no ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais**, Brasília: MEC-INEP-SEF/UNESCO, 1994.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEE. Caxambu, MG, 1997.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 11, n.56, out./dez. 1992.

_____. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Consolidação de documentos 1985/1994** São Paulo, 1994. (mimeo.).

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Profissional: resultados 99**. Brasília: INEP, 2000.

LEAL, Maria Cristina. **As alterações sofridas pelos conceitos de cultura popular e educação popular ao longo da história brasileira: do Império à República**. Rio de Janeiro, 1985 (mimeo.).

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo. Cortez/ Autores Associados, 1989.

_____. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FAE-UFMG, n 3, jan./jul. 1998.

MACHADO, Maria Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90** – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu-MG, set. 1998.

_____. **Política educacional para jovens e adultos: lições da história.** São Paulo, 1999 (mimeo.).

MARX, K. **O capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MENDONÇA, Sônia R. **Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MOLL, Jaqueline. **Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA).** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MORAES, Carmen Sylvia V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. **Trabalho e Educação,** Belo Horizonte, NETE/FAE-UFMG, n. 3, jan./jul. 1998.

NEVES, Lúcia Maria W. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Brasil ano 2000.** Uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

NOSELA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ramom de. **Políticas do ensino médio e da educação profissional no Brasil – anos 90: subordinação e retrocesso educacional.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

_____. **Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses.** **Trabalho e Educação,** Belo Horizonte, NETE/FAE-UFMG, n. 5, jan./jul. 1999.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

_____. **Mobral: um desacerto autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem.** **Síntese,** Rio de Janeiro, v. 8, n. 23, p. 83-114, set./dez. 1981.

PAIVA, Jane. **Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século?** In: ALVES, N; VILLARDI, R. (Orgs.). **Múltiplas leituras da nova LDB.** Rio de Janeiro: Dunya, 1998.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos.** 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

RODRIGUES, José dos S. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da CNI.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 1997.

_____. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: Eduff, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1991.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de Qualidade: diferentes visões**. 1998, Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1998.

_____. Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí: n. 39, jul./set.1995.

SANTOS, Simone V. **Educação de 1º grau na Fábrica: para além das competências e da qualidade total**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1995 (29 ed.)

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPed, Caxambu-MG, setembro de 1995.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VARGAS, Sônia M. **A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-1979**. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1984.

VENTURA, Jaqueline P. **Escolas sindicais: concepções e práticas**. 1997. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

_____. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

[1] Este artigo constitui a adaptação do Capítulo II da Dissertação *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2001, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Trabalho e Educação.

[2] Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

[3] Segundo Freitag (1995: 47), no primeiro período, que abrangeria de 1500 a 1930 – caracterizado pelo modelo agro-exportador da economia, “não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola”. Quanto às funções de reprodução das relações de dominação e de reprodução da ideologia dominante, a Igreja Católica as preenchia através das escolas jesuíticas.

[4] O próprio termo “campanha” remete a algo emergencial, provisório, à parte do sistema regular de ensino.

[5] Dados os objetivos e limites deste trabalho, não é possível abordar as iniciativas de educação gestadas pelos próprios trabalhadores. Contudo, cabe registrar que, desde o início do século, os trabalhadores organizados implementavam iniciativas de educação de adultos, inclusive com manutenção de escolas próprias, destacando-se, principalmente, a atuação dos anarquistas. Sua estratégia combinava luta política e educação da classe trabalhadora, esta última entendida como ampla formação cultural. A respeito, ver Canêdo (1991).

[6] Grosso modo, se considerarmos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) até o término do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), pode-se afirmar que tivemos no Brasil mais de 30 anos de campanhas alfabetizadoras de massa.

[7] Os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes de ofício, o que contribuiu para que o início da formação do trabalhador brasileiro fosse marcado fortemente pelo estigma da servidão.

[8] Antes da década de 1930 existiram escolas profissionalizantes; contudo, estas não tinham por objetivo preparar para o mercado industrial em expansão. “A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1808, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o ‘Colégio das Fábricas’, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. A partir de 1840, foram construídas dez Casas de Educandos

Artífices em capitais de província. Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais denominados Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. Na segunda metade do século passado [século XIX] foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonada. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).” (BRASIL, 2000). Segundo Kuenzer (1991), em 1909 foram criadas pelo governo federal 19 escolas de aprendizes artífices; no entanto, seu surgimento também não foi decorrente da necessidade de mão-de-obra qualificada. Visto o caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período, de acordo com a autora, “a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população” (p. 7).

^[9] A proclamação da República, em 1889, e a instituição do sistema federativo de governo consagraram também a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, delegando à União o controle do ensino superior e do ensino secundário; aos estados coube criar o ensino primário e o ensino profissional. Em 1906 foi aprovado um crédito do governo federal para que os estados criassem escolas técnicas profissionais. Durante o governo Nilo Peçanha foram criadas escolas profissionalizantes em todas as capitais. “A preocupação com o ócio e a desordem era muito grande e educar um indivíduo pobre era criar nele o hábito pelo trabalho” (GOMES, 1994:25).

^[10] A educação funcional era entendida como “um processo global e integrado, de formação técnica e profissional do adulto – em sua forma inicial – feito em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objetivo converter os alfabetizados em elementos conscientes e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista social a facilitar-lhes sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para a sua melhoria pessoal e do grupo”(LEAL, 1985: 12).

^[11] A Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, veio estabelecer as bases da organização e do regime do ensino profissional em todo país. Até a criação das leis orgânicas do Ensino, a partir de 1942, o ensino profissional, à exceção das escolas federais, não tinha nenhuma regulamentação.

^[12] Ver Rodrigues (1998b).

^[13] Vale registrar que o governo era, e ainda é, o responsável pelo recolhimento dessa contribuição. Na realidade, tal contribuição é efetuada pela sociedade, e não pelos industriais: ao se comprar produtos industrializados vem embutida no preço final a contribuição destinada à formação profissional.

^[14] Os programas desenvolvidos, principalmente no meio rural e no Nordeste, foram considerados de baixa qualidade e extremamente rudimentares. No final dos anos 1950, o Ministro da Educação, tentando defendê-la, utilizou o argumento de que a CEAA “pelo menos servia para o esclarecimento dos pais quanto à necessidade da frequência das crianças à escola, e de que era um programa de pequeno custo”. (PAIVA, 1981: 89).

^[15] Paulo Freire esteve no Congresso, apresentando o trabalho *Educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*, em que relacionava o problema do analfabetismo à situação de miséria a que estava submetida grande parte da população brasileira (SANTOS, 1998: 20).

^[16] “Embora muito heterogêneas, quer pelas suas origens, quer pelos propósitos que desejam atingir – tipo de sociedade que querem construir – bem como quanto à forma e aos caminhos para sua concretização, as esquerdas se aglutinam em torno da bandeira das reformas de base” (BRUM, 1993:134).

^[17] Diz-nos Brum: “Sob o rótulo de Reformas de Base coloca-se um conjunto de medidas consideradas necessárias, pelas esquerdas e pelos progressistas, para superar o atraso histórico, sair da crise global em que a nação está mergulhada, integrar as populações marginalizadas na vida nacional e encaminhar o país decididamente no rumo do desenvolvimento” (1993: 134). Dentre as reformas de base estão: a reforma agrária, urbana, eleitoral, bancária, educacional etc.

^[18] Outro exemplo democratizante foi a Campanha em Defesa da Escola Pública, ocorrida em 1961, durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4024/61.

^[19] “O apoio da União à iniciativa do episcopado foi fixado nos termos do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, e compreendia o financiamento das operações, a cessão de funcionários e a cooperação de todos os órgãos federais que, de qualquer forma, pudessem auxiliar na realização dos serviços” (BEISIEGEL, 1974: 158).

^[20] As organizações de jovens católicos, nesse período, rompem com a evangelização desvinculada do contexto social, econômico e cultural e, em sua grande maioria, engajam-se em uma perspectiva de atuação política visando a mudanças estruturais na sociedade brasileira.

^[21] Como exemplo, podemos citar a proposta do teatro popular (Teatro do Oprimido): “um teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador de sua passividade, da sua condição de

testemunha, e que o converta em ser ativo (...). Todo teatro é político, ainda que não trate de temas especificamente políticos. Dizer 'teatro político' é um pleonismo, como seria dizer 'homem humano'. Todo teatro é político, como todos os homens são humanos, ainda que alguns se esqueçam disso" (BOAL, 1995: 9 e 15).

[22] O PNA, que chegou a ser operacionalizado em Brasília, no projeto-piloto nordeste (Sergipe) e projeto-piloto sul (Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro) foi extinto em abril de 1964, 14 dias após o golpe de Estado pelo Decreto nº 53.886 (CUNHA, 1994).

[23] A ampliação dos movimentos de cultura popular por todo Brasil ficou evidenciada no I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963, em Recife, no qual "estiveram presentes 77 movimentos, dos quais 44 desenvolviam atividades de alfabetização de adultos" (CUNHA, 1994: 31).

[24] No processo de revolução-restauração, o Estado buscava, por todos os meios, "quebrar os organismos da sociedade civil e obter o consenso, ao assimilar e dar respostas a algumas das demandas dos grupos sociais derrotados em 1964 - consenso este, no entanto, obtido de maneira passiva, ao ter como pressuposto a atomização das massas". (NEVES, 1997:45).

[25] Série de convênios assinados entre o MEC e a USAID (United States Agency for international Development). Sobre o assunto, ver Arapiraca (1982).

[26] As principais críticas e oposições à Cruzada ABC vinham, por um lado, da Igreja Católica, insatisfeita com a ampliação da atuação educacional de um organismo ligado à Igreja Evangélica, principalmente levando-se em conta o momento de dispersão e refluxo (forçado) do MEB. Por outro lado, os setores nacionalistas criticavam o fato de a Cruzada ser implementada diretamente por uma entidade privada norte-americana: "Como combinar o estímulo a sentimentos patrióticos, a propaganda do Brasil Grande, a imagem da nação forte que vive o 'milagre econômico' e aspira tornar-se potência mundial, com a existência de um programa de educação de massa orientado e dirigido por estrangeiros?" (PAIVA, 1981: 97).

[27] Com a Lei nº 5692/71 inicia-se um período de intenso investimento público no ensino supletivo, estruturado a partir de quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Esse ensino teve uma enorme expansão, crescendo paralelamente à estrutura regular do MEC (na época 1º e 2º graus regulares).

[28] No Parecer nº 699/72, CE de 1º e 2º graus, aprovado em 6/7/72, o conselheiro e relator Valnir Chagas coloca para o então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, que o ensino supletivo constitui "um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operam em ritmo crescente no País e no mundo". (MEC/SDU. Legislação do Ensino Supletivo. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1978).

[29] Contudo, segundo Haddad (1991: 56), a lei, fruto de um período contraditório, também contribuía para a incorporação de concepções assistencialistas, compensatórias, propondo-se a recuperar o atraso.

[30] Na década de 1970, a educação de adultos, principalmente sob a forma de Ensino Supletivo, assume um tal nível de complexidade e abrangência que levou à criação, em 1973, de um organismo federal com a função de coordená-lo: o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC (VARGAS, 1984).

[31] Apesar dos limites deste trabalho, não se pode deixar de registrar que: "Numa conjuntura de consolidação da ditadura militar, experiências de resistência, e de autonomia dos trabalhadores emergiram, mostrando que estes não estavam totalmente subjugados, e que tinham clareza acerca da educação que lhes interessava. Durante a década de 1970, vários operários se organizaram em grupos de estudo alternativos; tal organização tinha por fim viabilizar possíveis alternativas de educação popular, a partir da perspectiva de resistência (...). Contando com recursos e financiamentos dos próprios trabalhadores e com o apoio da Igreja Católica, organizaram materiais e metodologias próprias, desenvolvendo atividades que variavam desde cursos de qualificação até supletivos de 1º e 2º graus. No final de década de 70 alguns núcleos de operários, como, por exemplo, o de São João de Meriti/RJ, passaram a organizar seminários para trabalhadores em várias regiões do País. As experiências de organização dos trabalhadores para sua própria educação deram origem a diversas iniciativas como, por exemplo, a fundação da ONG CAPINA - Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa, e a constituição do Conselho das Escolas de Trabalhadores" (VENTURA, 1997: 51-52).

[32] Sobre o desacerto do Mobral e o seu caráter de retorno às experiências já comprovadamente insatisfatórias, ver: Paiva, 1981.

[33] A reestruturação do Estado sustenta-se, basicamente, em três estratégias: desregulamentação (supressão de leis e regulamentações que asseguram direitos adquiridos), descentralização (transferência aos agentes econômicos, sociais e educacionais da responsabilidade de disputa no mercado, a venda de seus produtos e serviços) e, por fim, a privatização (que submete as empresas estatais e os serviços públicos à gerencia das leis do mercado).

[34] Oliveira (2001) explica ainda: "As ligas camponesas e os sindicatos rurais abalaram o consenso das classes dominantes porque abalaram o grande latifúndio e, portanto, o equilíbrio entre o grande latifúndio

e a grande burguesia industrial. Não foi à toa que a força do golpe de 1964 veio exatamente para reprimir no Nordeste, que era o coração, o epicentro desse terreno” (p. 53).

[35] As constituições que a antecederam tratavam da educação como um direito individual e de convivência mútua. (NEVES, 1997).

[36] Ver, por exemplo, Kuenzer (1991) e Frigotto (1993). Para uma abordagem internacional, ver Manacorda (1990; 1991).

[37] Explica Frigotto (1998): “Nessa compreensão, independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz. (...) O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial – assegura Marx – ‘não é senão a produção do homem pelo trabalho humano’. É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas.” (p. 29)

[38] Ver Machado (1989) e Nosela (1991; 1992).

[39] Ver, por exemplo, Saviani (1995) e Rodrigues (1998).

[40] No que se refere às bases legais da EJA, a Constituição de 1988 trouxe avanços significativos, na medida em que o ensino fundamental passou a ser considerado como direito público subjetivo (Art. 208).

[41] Em entrevista ao *Jornal do Comércio*, em 1991, declarou, por exemplo, que “O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. (...) Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem” (*Apud* HADDAD, 1994: 7)

[42] “Ao longo de 21 anos de existência legal, o ensino supletivo decaiu três degraus no organograma do MEC. Cada um desses degraus representa não só a perda de técnicos e prestígio, mas principalmente a redução de autonomia político-financeira e da capacidade de coordenação das políticas e ações das redes estaduais e municipais de ensino” (DI PIERRO, 1992: 24).

[43] Informativo GIZ/ VEREDA, n.13, ano 5, jul., 1999.

[44] Apesar do Ministro sempre reafirmar que a prioridade é a infância: “No Plano Decenal de Educação para Todos, a prioridade não pode deixar de ser a criança. É a criança o objetivo maior das preocupações do Plano, uma vez que o atendimento integral às necessidades da criança há de ser a garantia da formação plena, de forma que problemas que ainda afligem a sociedade brasileira, como o problema do analfabetismo, sejam estancados na sua origem, na sua própria razão de ser”. (In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, 1993).

[45] É exemplar a declaração de Cláudio Moura e Castro, economista e então consultor do Banco Mundial: “Isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais (...) que não podem ser reproduzidas no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar” (*VEJA*, 05 maio 1993: 9). Outro exemplo, de Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA: “Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação” (*VEJA*, 23 junho 1993).

[46] Fávero (1996) assim conceitua o direito público subjetivo: “tal direito se diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável”. (p. 67)

[47] Palestra “Políticas e programas públicos de educação do trabalhador”, proferida na CUT/RJ em 08 de outubro de 1999.

[48] Podemos citar como exemplos, além das já citadas a afirmação do professor Darcy Ribeiro: “Deixem os velhinhos morrerem em paz”, ou a do ministro José Goldemberg: “O analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade”.

[49] Segundo Machado (1998), “o Programa Alfabetização Solidária sequer foi colocado em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal [em setembro de 1996], onde seus delegados foram surpreendidos com tal lançamento. Traçando um paralelo entre as duas concepções de EJA (a do documento final do Seminário e a do Programa Alfabetização Solidária), a autora elabora um quadro apontando as características e divergências de cada uma das concepções” (p. 6-8).

[50] Faz-se necessário ressaltar que, ao longo do ano 2000, ocorreram audiências públicas e reuniões com diferentes membros da comunidade educacional brasileira, principalmente com aqueles que se dedicam à EJA, para a elaboração De suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovadas em 10/05/2000. Tal documento, cujo relator foi Carlos Roberto Jamil Cury, em vários

aspectos, demarca questões relevantes quanto aos objetivos e conteúdos da EJA, contribuindo, sob o aspecto legal, para a possibilidade de avanços nas práticas dessa modalidade educacional. Ver: BRASIL, 2000b.

^[51] Di Pierro (1992) chama a atenção para o fato de o Brasil ser signatário desta Declaração: sendo “um dos nove países com mais de dez milhões de analfabetos adultos, foi selecionado pelas Nações Unidas e pelo Banco Mundial para obtenção de financiamentos especialmente destinados à educação básica, dos quais não se beneficiou por não ter apresentado até meados de 1993 um plano consistente de alfabetização” (p. 26).

^[52] Neves subdivide as políticas governamentais para a formação do trabalho simples em dois tipos: formação da atual geração de trabalhadores e formação das próximas gerações de trabalhadores.

^[53] Nehedeff, Nassin. O triste exército de Brancaleone. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 19 ago. 1996, grifos nossos.

^[54] Observa-se nos discursos veiculados um deslocamento da responsabilidade social para o plano individual. Assim, os indivíduos é que devem adquirir competências, habilidades e atitudes que os tornem competitivos e empregáveis. Nessa lógica, os desempregados precisam buscar qualificar-se ou “requalificar-se” para se tornarem empregáveis ou capazes de se auto-empregarem no mercado informal ou na economia popular.

^[55] Frigotto (1998) chama a atenção para o quanto é grave, no contexto do desemprego estrutural e de precarização do trabalho que estamos vivendo, o governo, mediante propaganda intensiva, transmitir a idéia mistificadora de que esses cursos são a garantia para manter-se no emprego, reintegrar-se no mercado de trabalho ou capacitar-se para o autotrabalho.

^[56] Este foi o interesse específico do trabalho de Dissertação de Mestrado por nós realizado (VENTURA 2001).

^[57] “O conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas de integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competências” (Machado *apud* FIDALGO, 1999a: 22).

^[58] Ver Rodrigues (1997).