

MARCOS ANTONIO MACEDO DAS CHAGAS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DO PEJ NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Alicia C. de Bonamino

Rio de Janeiro/2003

A Neuza e Geraldo, meus pais,
pelo empenho em educar-me.

A Eneida, minha companheira,
pelo amor e incentivo permanentes.

A Davidson, Igor e Ludimila,
meus filhos, pela motivação à vida.

Meus agradecimentos

- à Professora Doutora, Alicia Maria Catalano de Bonamino pela incansável dedicação na organização e sistematização do texto, pela amizade e delicadeza com que me levou a refletir sobre convicções que precisavam ser superadas para a elaboração deste trabalho.
- ao Departamento de Educação da PUC/RJ, pelo apoio acadêmico.
- ao professor Leandro Konder, pela paciência com que sempre me ouviu sugerindo, na sua erudição e simplicidade, caminhos a serem explorados.
- ao professor José Carmelo e a professora Rosalia Maria Duarte pela avaliação propositiva durante a elaboração do projeto e seu desenvolvimento.
- às instituições: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro (UniRio) e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por terem possibilitado a realização deste trabalho.
- a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram no desenvolvimento desta dissertação.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo, a partir de uma reflexão histórica da educação de adultos, compreender as sucessivas políticas educacionais destinadas àqueles indivíduos a partir de 15 anos ou mais que não puderam continuar estudando.

Como, desde o início republicano no Brasil, a educação de adultos tem seu núcleo assentado na educação popular e esta, frequentemente, tem se ressentido de programas permanentes, a escolaridade de jovens e adultos pouco tem avançado no sentido de sua superação.

Por outro lado, é constante em nossa história uma educação de adultos, supletiva, organizada em função das demandas do mercado de trabalho.

Com a crise de empregabilidade acentuada a partir dos anos 90, situação que levou a extinção de centenas de postos de trabalho, a educação de adultos tem mudado de foco.

O avanço do neoliberalismo, dando ênfase a trabalhadores polivalentes, empreendedores, autônomos e flexíveis tem classificado como obsoleta e retrógrada as conquistas trabalhistas do passado que, de alguma forma, protegiam o trabalho contra a desigualdade promovida pelo capital.

Denunciando tais conquistas como responsáveis pela crise do capitalismo, tornava-se necessário afastar da escassa oferta de trabalho aqueles trabalhadores que simbolizavam uma época de avanços e unidade de classe.

Para tanto, a partir da década de 80, no Brasil, será recuperado e trazido ao cenário, como ícone desses “novos tempos” o indivíduo jovem.

Essas ações de trabalho, por estarem vinculadas a história da educação de adultos, nos moveram para pesquisar como o fenômeno da juvenilização vem se revelando no interior da EJA.

Como a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, tem um programa de educação fundamental, denominado Projeto de Educação Juvenil (PEJ), decidimos direcionar nossos estudos buscando apreender como está se estruturando, no interior deste Projeto, as relações entre jovens e adultos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, educação popular, trabalho.

ABSTRACT

The present study has the purpose of examining, from a reflection on the history of adult education, the successive educational policies destined to individuals who are 15 years old or more and were unable to continue studying.

Since the early Brazilian Republic, adult education has its core based on popular education, which has frequently resented permanent programs. Therefore, the educational level of youngsters and adults has not achieved significant progress.

On the other hand, intensive (“supletivo”) adult education is a constant in our history, being organized according to labor market demands.

With the employment crisis, which worsened since the 1990’s, a situation that took hundreds of labor positions to extinction, adult education has changed its focus.

The advance of neoliberalism, emphasizing multi-purpose, proactive, autonomous and flexible workers, has classified labor achievements of the past – which somehow protected workers from inequalities caused by capital – as obsolete and retrograde.

Denouncing such achievements as responsible for the capitalist crisis, it became necessary to keep those workers who symbolized an age of class progress and union away from the scarce job offers.

For such, since the 1980’s, in Brazil, the young individual, an icon of such “new times”, has been retrieved and brought back to the scene.

Such labor actions, being connected to the history of adult education, have led us to investigate how the phenomenon of juvenilization is taking place within Juvenile and Adult Education programs.

As the Municipal Education Department of the City of Rio de Janeiro has a basic education program named Projeto de Educação Juvenil (PEJ, Juvenile Education Project), we have decided to focus our studies, seeking to apprehend how the relations between youngsters and adults are being structured within this Project.

Key words: youth and adult education, popular education, work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	12
Notas Metodológicas	12
CAPÍTULO II	23
2 Breve histórico do PEJ	23
2.1 Idas e vindas da educação de adultos no Brasil	24
CAPÍTULO III	37
3 Desdobramentos legais da EJA: campanhas de alfabetização e ideal de Darcy Ribeiro.....	37
3.1 A EJA nos dias atuais.....	37
3.2 O antropólogo Darcy e a condução da EJA no Rio de Janeiro.....	53
CAPÍTULO IV	59
4 Estadania em contraste com a cidadania no interior da educação popular e a oficialização do PEJ no município do Rio de Janeiro.	59
4.1 O conflito entre estadania e cidadania	59
4.2 A concepção do PEJ.	64
4.3 Análise dos questionários.....	68
4.4 Análise das Fichas de Matrícula.....	69
CAPÍTULO V	72
Considerações finais	72
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	78
ANEXOS	82
Anexo 1: Temas abordados nas entrevistas	83
Anexo 2: Questionário respondido pelos alunos do PEJ II.....	85
Anexo 3: Parecer nº 03/99	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Este livro pretende oferecer uma modesta contribuição àqueles que se interessam pelo tema: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu conteúdo foi resultado da pesquisa que desenvolvi para conclusão do mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nosso olhar tem como alvo a questão da juvenilização. Termo resultante da preocupação de pesquisadores da EJA quando esta prioriza, como aluno, apenas uma faixa etária de estudantes concentrada no público jovem; prática que – de certa forma – obstaculiza a oportunidade de outros indivíduos, em idades mais elevadas, seguirem estudando. Situação que, se tratando da reduzida escolaridade do brasileiro, além de agravar o quadro de crise persistente nessa modalidade de educação, barra a democratização do sistema.

Embora a Educação de Jovens e Adultos não esteja somente voltada para a alfabetização, esta tem sido seu principal campo de atuação no Brasil.

A EJA, que também deveria ocupar-se, integradamente, das etapas posteriores da vida adulta, complementando a educação nos níveis fundamental e médio e realizando ações concomitantes que interagissem com o mundo do trabalho, tem se perdido entre intermináveis campanhas destinadas à alfabetização e, com isso, avançado muito pouco nas fases conclusivas da educação.

Haja vistas que, mesmo com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394) de 1996, os exames supletivos ainda são uma realidade entre os indivíduos jovens e adultos que buscam a certificação oficial.

Na história brasileira da alfabetização de adultos, encontramos, no primeiro censo realizado no período republicano, em 1940, que 55% dos analfabetos, no país, tinham 18 anos e mais (Paiva, 1973).

Essas taxas farão surgir, em 1947, a campanha de Educação de Adultos, dirigida pelo professor Lourenço Filho, que, até 1950, elevará o número de matrículas de indivíduos adultos no Brasil de 94.291 para 720.000 alunos.

No final da década de 50, surge a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), trazendo consigo o desejo de eliminar o analfabetismo no Brasil entre crianças e adultos. Entretanto, depois de algum tempo de elevada evasão,

e pouco interesse dos adultos acima de 30 anos, surgirão relatórios da própria CNEA apontando que só predomina o envolvimento destes indivíduos, pelo programa, se há entre eles *esperanças de melhoria social e profissional* e que, portanto, torna-se mais conveniente aumentar a rede escolar envolvida com a educação para as crianças em idade escolar, enquanto *o ensino de jovens e adultos pode ter, apenas, o aspecto de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país* (Paiva, 1973). Assim, Paiva (1973, p. 217-218), comenta *que as experiências da CNEA eram conclusivamente contra as campanhas de massa*.

Devido a conflitos políticos e à desmobilização de recursos, a CNEA será encerrada em 1963.

De acordo com Paiva (idem, p. 220 – 221), o trabalho da CNEA, apesar dos oportunismos históricos do sistema, deixou importantes elementos para a educação popular dos adultos, tais como: *tecnificação do campo da educação, não apenas no plano pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional*.

Ainda no período entre 1960 e 1964, surgirão movimentos importantes, como o de Paulo Freire, envolvidos com as necessidades populares, buscando efetivar uma educação de vanguarda.

Entretanto, com o golpe de 1964, de modo a ocupar um espaço político que pudesse conformar as massas populares, os militares buscaram fundamentar seus ideais investindo na alfabetização conduzida pela Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). Na fase de acomodação no poder, os militares darão continuidade à Cruzada ABC, mantendo-a até 1967.

Em dezembro de 1967, por meio da Lei 5.379, o regime militar implantará o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como novo programa de educação de massa.

O MOBRAL atuará no Brasil durante 13 anos, de 1967 a 1980. Devido à sua vinculação ideológica e pouca efetividade, deixará marcas profundas e negativas na alfabetização de adultos.

Nos anos 90, veremos este espaço ser ocupado pelo Programa de Alfabetização Solidária (PAS) que, nascido no governo Fernando Henrique Cardoso, parece buscar

sua autonomia – como ONG – incentivando parcerias sociais para adoção simbólica de analfabetos e da doação financeira de voluntários.

Fizemos esse recorte para observar que a EJA, mal conduzida politicamente, tem se ocupado freqüentemente da alfabetização de forma emergencial e avançado timidamente nos níveis fundamental e médio.

Evidentemente, projetos envolvendo a alfabetização de adultos, devido à gravidade do fato, devem ser, prioritariamente, levados adiante. Entretanto, a EJA precisa de ações que sejam permanentes e sistemáticas.

Nosso inconformismo advém das constantes interrupções dos programas de alfabetização que, lançados com estardalhaço, têm contribuído para o aumento do analfabetismo, disseminando-o como praga incontrolável entre a população dos de “baixo”.

Essas interferências, quase sempre fundadas em oportunismos políticos, têm restringido a capacidade de equacionamento da EJA, não permitindo que a mesma seja estruturada em todas as etapas da educação escolar adulta.

À medida que a EJA não é planejada, em longo prazo, nem articulada ao mundo do trabalho, abre-se espaço para que um grande contingente de desassistidos se perpetue no analfabetismo, e para que setores capitalistas possam intervir na educação de adultos com propostas de ensino baseadas no encaminhamento dos seus interesses mercadológicos.

Na procura de experiências que visassem ultrapassar a mera instância da alfabetização, nossa pesquisa se deparou com um projeto de educação de jovens e adultos que atinge as séries finais da educação fundamental.

Elegemos o Programa de Educação Juvenil (PEJ), conduzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ), que envolve as turmas correspondentes às 7ª e 8ª séries do ensino fundamental¹ para, com isso, trazer à tona qual a intensidade de juvenilização na EJA, já que o PEJ – apesar de abrir espaços para os estudantes adultos – nasceu comprometido com alunos na faixa etária entre 14 e 25 anos².

¹ O PEJ se divide em I e II. No PEJ I, estudam alunos de 1ª a 4ª séries, enquanto no PEJ II, estudam alunos de 5ª a 8ª séries.

² Essa faixa etária foi convencionada pelas pesquisas sociodemográficas.

Nossa preocupação com a juvenilização da EJA vem no rastro deixado pelas políticas neoliberais, que exortam uma globalização perversa, que desarticula conquistas históricas, tanto no campo da educação como do trabalho. Acusando tais conquistas como ultrapassadas, os neoliberais apostam nos jovens e buscam fazer destes os ícones de uma “nova sociedade” do fetiche.

Desta forma, desmobilizam os adultos, criando um estigma de obsolescência de conhecimento, ao mesmo tempo em que ideologizam a força jovem, manipulando seu potencial de consumo, sem atender as reais expectativas de inserção no mundo do trabalho em crise, que essa juventude demanda.

Para a realização da pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos:

- a) revisão de bibliografia pertinente ao tema;
- b) entrevistas com as coordenadoras municipais do PEJ;
- c) análise de registros de matrículas na escola pesquisada;
- d) questionário respondido pelos alunos.

A revisão bibliográfica apoiou-se, principalmente, em autores como Moacir Gadotti, Sérgio Haddad, Álvaro Vieira Pinto, Vanilda Paiva e Celso de Rui Beisiegel.

Esses autores, salvaguardadas as devidas peculiaridades no campo teórico, têm aproximado suas reflexões quando revelam uma preocupação comum com a instabilidade histórica dos programas de EJA no Brasil, carentes de continuidade.

A ausência de um projeto que aguce o interesse dos indivíduos pela educação como possibilidade de ampliação dos horizontes humanos, tem, por outro lado, estimulado o entendimento de que o espaço escolar é para aqueles que ambicionam uma transformação social e profissional de caráter utilitarista. A crença maior ou menor nessa ascensão profissional e social é o que tem marcado a permanência dos alunos na EJA.

Além da revisão bibliográfica, pertinente ao tema da educação de adultos, realizamos entrevistas semi-estruturadas com as professoras que estiveram à frente da coordenação do PEJ.

Analizamos, também, as fichas dos alunos que freqüentam as aulas do projeto na escola pesquisada, visando avaliar em que grupos etários estavam concentradas as matrículas.

Na medida em que se trata de uma escola com um alto índice de matrículas no PEJ, elaboramos um questionário com 112 perguntas. O instrumento foi respondido por 138 alunos do PEJ II, e para sua elaboração nos baseamos no questionário contextual do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), destinado a caracterizar o aluno da 8ª série.

Por fim, temos expectativas de que as informações produzidas pela pesquisa, a partir desses instrumentos, possam ser utilizadas no trabalho com a educação de jovens e adultos, tanto pelo PEJ quanto pela escola pesquisada.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos nos quais busco situar o cenário histórico da Educação de Jovens e Adultos, a natureza das questões que se colocam para a política educacional e como essas linhas relacionam-se com o desenvolvimento do Projeto de Educação Juvenil encaminhado como programa de EJA, pela Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

O capítulo I refere-se aos instrumentos e métodos utilizados para o desenvolvimento teórico-prático da dissertação.

No capítulo II, apresentamos o funcionamento do PEJ e o caminho histórico político percorrido pela EJA de 1940 até os anos 80.

Para a elaboração do capítulo III, recuperamos o trajeto das políticas educacionais fazendo uma narrativa das principais campanhas de alfabetização no Brasil, pano de fundo dos programas recentes de EJA que dão ênfase à juventude. Em função desse quadro juvenil desenvolvemos, neste capítulo, uma análise sobre o ideal de Darcy Ribeiro ao criar o PEJ, nos CIEPs, como programa de atendimento aos jovens.

No capítulo IV, buscamos refletir sobre as possíveis conseqüências de uma educação de adultos pensada somente em função da juventude e sobre a importância de programas conjuntos para jovens e adultos, apoiados em novas relações de trabalho que de fato possibilitem um compromisso com a cidadania no interior da educação popular. Para tanto, analisamos o PEJ observando o contingente de jovens e adultos, no interior da escola pesquisada, interpretando os dados revelados nos questionário e nas fichas de matrículas dos alunos.

CAPÍTULO I

Notas Metodológicas

O conhecimento da iniciativa de EJA desenvolvida pela SME-RJ, especificamente do PEJ, me levou a verificar a intensidade do quadro de juvenilização da educação de adultos na educação pública carioca, ou seja, em que escala está a restrição da oferta de educação supletiva para os adultos, em favor do atendimento da população mais jovem.

Nossa preocupação tem como base o crescente contingente de jovens que, no município do Rio de Janeiro, vem freqüentando atualmente o PEJ. Se em 1995, o número de alunos no projeto era de 1.539, em 2001, essa população comportava cerca de 23.000 alunos e o número de unidades escolares, ministrando o PEJ, tinha passado de 18, em 1995, para 81, em 2002.

Assim, hoje são mais de 20 mil alunos jovens numa modalidade de educação tradicionalmente oferecida a pessoas de idade mais avançada e que não puderam seguir uma escolaridade regular. Com a realização deste estudo procuramos resposta para algumas questões, entre elas: Quais as razões que levam o governo municipal a oferecer um programa desse tipo? Qual o significado do PEJ para a escola regular? Quem são os jovens que procuram o PEJ? Que implicações têm um programa como o PEJ na oferta de educação para os indivíduos adultos?

Em função dessas questões, procurei conhecer os antecedentes da EJA no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, e, principalmente, a preocupação de algumas correntes que acentuam a necessidade de dar oportunidades escolares a um público específico, compreendido na faixa etária entre 14 e 25 anos e, por convenção, considerado jovem.

No Brasil, vários órgãos, regionais e federais, desenvolvem estudos estatísticos sobre os jovens, classificando-os numa faixa etária semelhante. Entre estes, encontramos: a Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), instituição vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento do governo federal; o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE); o Viva Rio etc.

Em algumas partes da Europa, por exemplo, o levantamento estatístico do público jovem vai até a idade de 29 anos (Sposito, 1999). Tal ampliação ocorre,

principalmente, pelo prolongamento da vida escolar propiciado pelas políticas de bem-estar social, pelas novas demandas da educação postas pelo desenvolvimento tecnológico ou pela permanência maior do indivíduo na estrutura familiar de origem, resguardando-se do casamento, em função da incerteza da oferta de trabalho que os tempos atuais promove.

Portanto, a compreensão de juventude como categoria ajustada à faixa de 14 a 25 anos, ou pouco mais, é antecedente a nossa discussão. O que desejamos é, ao recuperarmos o termo, observar, em função do seu recrudescimento a partir da década de 1980, se é possível, nas circunstâncias atuais, que esteja ocorrendo uma “focalização juvenil” da oferta de EJA, que possa estar concorrendo para o afastamento dos indivíduos de idades mais avançadas dessa modalidade de educação.

Situação que, se confirmada, poderia estar criando um quadro de *juvenilização* na educação de adultos e gerando uma espécie de exclusão daqueles sujeitos não escolarizados e que se encontram acima da idade entendida como modal. Para tanto, escolhemos como objeto de estudo o PEJ, desenvolvido como programa oficial de EJA pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Nossa preocupação com uma possível juvenilização das oportunidades educativas, é que essa política pretenda funcionar como uma espécie de “marco zero” que implique num intencional esquecimento da população adulta. Por esse viés, sacrificar a escolaridade dos adultos, priorizando unicamente a oferta educativa para os mais jovens, se justificaria como forma de “neutralizar” a perpetuação do analfabetismo.

Não podemos negar o impedimento visível de jovens egressos dos meios populares à renda, ao consumo e à cidadania e, por isso, deixar de reivindicar melhorias sociais prementes. Entretanto, em nome desses direitos, não podem ser aceitas sugestões fraturadas que, dizendo pensar no bem estar futuro desses jovens, apontem para soluções que desvinculam a educação do seu sentido universal, visando dirigi-la a parcelas populacionais restritas, seja qual for sua intenção. Fatos dessa natureza têm acirrado, historicamente, a desigualdade entre os dependentes da educação popular. Adulto é o ser, diferenciadamente social, que pratica e sofre a ação do trabalho.

A educação de adultos, por sua área de cobertura, é um importante instrumento de educação popular. O que marca a educação popular é sua oferta pública em grande escala, contrapondo-se à disponibilidade educativa para aqueles que podem pagar para aprender. Pagar para aprender sempre foi um privilégio das elites.

Como a educação popular demorou muito tempo no Brasil para se estruturar, o que se impôs para os analfabetos foi uma cidadania de segunda categoria.

Para o desenvolvimento da pesquisa escolhemos uma escola pública municipal que desenvolve o projeto da SMERJ, para jovens e adultos, denominado Programa de Educação Juvenil.

O PEJ funciona no município do Rio de Janeiro, desde 1985, e foi implantado pelo vice-governador Darcy Ribeiro, em 1983, como educação voltada ao atendimento jovem.

Para a tarefa de entender como se coloca a questão da oferta do PEJ entre as políticas de educação de jovens e adultos, lançamos mão do estudo de literatura específica; de entrevistas com três professoras que, em momentos diferentes, estiveram na coordenação do PEJ; de coleta de dados sobre os alunos no arquivo escolar e da aplicação de questionário aos alunos do PEJ II, matriculados na escola municipal alvo da pesquisa.

Na revisão de literatura, autores como Moacir Gadotti, Sérgio Haddad, Álvaro Vieira Pinto, Vanilda Paiva e Celso de Rui Beisiegel foram de fundamental importância para apoiar nossa visão teórica e para reconstruir a trajetória histórica da educação de adultos.

Estes autores representam, por sua longa vivência de EJA, pilares da vertente clássica para embasar estudos que envolvam o tema escolarização de adultos.

Moacir Gadotti (2000), ao revelar os discursos de Darcy em favor da “causa” jovem, foi muito importante para que eu pudesse apreender a idéia mestra que o levou a criar, aqui no Rio de Janeiro, nos anos 80, uma educação de adultos voltada mais restritamente ao público juvenil, como é o caso do PEJ.

Igualmente, seus estudos me possibilitaram compreender os conflitos presentes em torno da tramitação da LDB, em 1995. Essa análise mostra que se tratou de um período em que os encaminhamentos democráticos da lei de educação, realizados no

âmbito do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, foram postos de lado para tornar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases, elaborado por Darcy Ribeiro, uma realidade à margem do que vinha sendo discutido com setores amplos da sociedade.

Gadotti nos apresenta o seguinte relato desse período:

Enquanto, tramitava o projeto originário da Câmara, pela via democrática – isto é, com transparência e discussão com toda a comunidade educacional brasileira e incorporando todas as sugestões de emenda consistentes e que atendiam aos anseios da maioria –, o Senador Darcy Ribeiro apresenta o projeto de lei nº 67/92, negando, *in limine*, o processo participativo gerador dos demais substitutivos.

No início de 1995, por uma “coincidência” incompreensível e até hoje não explicada, o Senador Darcy Ribeiro é designado para relator do projeto nº 101 – exatamente o substitutivo que antagonizava com seu projeto. Entendemos que, com a aceitação da incumbência, o Senador escorregou numa situação, no mínimo, de duvidosa ética (2000, p. 44-45).

Em segundo lugar, Gadotti me ajudou a identificar a crença de Darcy num ensino destinado aos mais moços como certeza de eliminação do analfabetismo. Gadotti transcreve e comenta um depoimento feito por Darcy Ribeiro em julho de 1977, durante sua fala sobre o *Ensino Público*, na 29ª reunião da SBPC, realizada em São Paulo. Publicada em julho do ano seguinte, no número I da revista *Encontros com a Civilização Brasileira*, sob o título de *Sobre o Óbvio*, a fala de Darcy era a seguinte:

Quem pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não-produção de analfabetos. Pegar, caçar (com cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a

fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velinhos analfabetos com que contamos (*sic*), aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão? (Ibidem, p. 42).

Na sua análise, Gadotti tece os seguintes comentários sobre esta convicção de Darcy:

O conferencista fazia este discurso terrível para concluir sua tese de que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) era, na verdade um programa de criação e manutenção de analfabetos no país, um instrumento demoníaco das elites brasileiras, a quem não interessava a universalização da educação básica. Embora concordando com algumas de suas críticas a respeito do MOBRAL, já à época discordávamos do autor que, no nosso modo de ver, para jogar fora a água suja da bacia em que a criança era lavada, jogava fora também a bacia e a criança (ibidem).

Esses fatos são importantes para compreendermos o ponto de vista do polêmico antropólogo sobre a preferência, por ocasião da criação do CIEPs, por um ensino noturno que atendesse pessoas na limitada faixa etária de 14 aos 20 anos³. Esta restrição etária herdada, posteriormente, pela SMERJ, é o que nos levou a pesquisar em que nível se apresenta a juvenilização da educação de adultos no município do Rio de Janeiro, ou seja, em que proporção a oferta de educação supletiva favorece aos jovens em detrimento da população adulta não escolarizada.

Sérgio Haddad, com seu trabalho em São Paulo à frente da Ação Educativa, contribuiu, significativamente, para que pudéssemos recuperar uma breve história da educação de adultos, no Brasil.

Com as informações de Haddad e Di Pierro, por exemplo, foi possível desenvolver uma reflexão sobre as campanhas de alfabetização brasileiras, antes do regime militar, chegando até o MOBRAL, que mais tarde dará origem ao Programa da Fundação Educar, extinto no governo Collor. O mesmo Fernando Collor que implantará outra campanha, sem qualquer êxito, denominada Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Ações educativas que, após o impedimento de

³ Ver O livro dos CIEPs (1986), p. 77 - 81.

Collor e depois do período Itamar Franco, recrudescerão no governo FHC com o Programa Alfabetização Solidária (PAS) como nova solução para eliminar o analfabetismo.

Sobre o otimismo criado em torno do PAS, ambos os autores comentam:

[...] o Conselho da Comunidade Solidária assumiu a iniciativa de reproduzir velhos modelos ineficazes de campanhas emergenciais de alfabetização de jovens e adultos, implementando o Programa de Alfabetização Solidária com recursos de doação de empresas e indivíduos, ficando a responsabilidade pelo financiamento de um direito básico da cidadania ao sabor da filantropia ou da boa vontade da sociedade civil.

Observa-se, assim, que o ensino fundamental de jovens e adultos perde terreno como atendimento educacional público de caráter universal, e passa a ser compreendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza, cuja amplitude pode estar condicionada às oscilações dos recursos doados pela sociedade civil, sem que uma política articulada possa atender de modo planejado ao grande desafio de superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da maioria da população (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 127).

Análises dessa natureza foram importantes para compreendermos, passo a passo, a sucessivas políticas e, o motivo dos insucessos históricos da EJA no Brasil.

Álvaro Vieira Pinto, em sua longa trajetória no terreno de EJA, com tantas contribuições a respeito do dilema dos adultos desescolarizados analisa, em *Sete lições sobre educação de adultos*, prefaciado por uma bela entrevista concedida a Dermeval Saviani, o desperdício de tempo que decorre freqüentemente das longas discussões entre planejadores do ensino a respeito de qual seja a prioridade da educação: crianças ou adultos? Álvaro Vieira n' *As sete lições* responde:

[...] na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os

estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma experiência econômica.

Como biologicamente cabe ao adulto a reprodução da espécie, é a ele que cabe o cuidado com a prole. Tem que educá-la, o que primordialmente significa cuidar para que seus filhos aprendam a ler e a escrever, freqüentando a escola. Mas já sabemos que esta necessidade está mediada pelas exigências materiais de subsistência da família, determinadas, por sua vez, pelas condições de desenvolvimento da sociedade. Daí o problema da educação infantil seja visto como dependente da consciência dos pais, a qual por sua vez depende das circunstâncias materiais da existência da família.

A educação do adulto não pode ser conseguida separada da educação da criança, porque o adulto não desejará se alfabetizar se não considera necessário saber ao menos tanto quanto seus filhos.

Mas, universalmente, a escolarização infantil não se pode fazer simultânea sem a campanha de alfabetização e educação dos adultos. É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra...(Pinto, 2000, p. 81).

Aqui o velho mestre, com a sua jovial percepção nos mostra, numa valiosa lição, que a educação não é para uns ou outros, mas para todos. Contribuição incontestável de um professor àqueles que insistem em ver a educação como fábula utilitarista.

Com Paiva, pude pensar se a ênfase em políticas destinadas ao jovem desescolarizado tomando-o, ideologicamente, como força transformadora vinculada à superação dos entraves do analfabetismo, de certa forma não estaria ressaltando um otimismo juvenil com “ingenuidade” semelhante ao *otimismo pedagógico* dos anos 20.

O *otimismo pedagógico* dos anos 20, criticado por Paiva (1973, p.304), se caracterizou pela tecnificação pedagógica, [enquanto o educador] dos anos 60 [estava envolvido] com a tecnificação da educação em seus aspectos mais gerais.

Entendo o quadro analisado por Paiva, ainda que guardadas as distâncias da época, como sendo fundamental para observar que a ênfase no jovem a partir da

década de 80, reforçada por políticas educacionais conservadoras, tem um sinal de tecnificação de cunho neoliberal, que arrasta a pedagogia para uma tecnificação produtiva, vide o crescimento da Pedagogia Empresarial nos cursos superiores de Educação no momento atual.

Se o contraponto ideológico dos anos 20, como indica Paiva (ibidem), deu-se em 1960 *com um novo tipo de educador brasileiro, [...] capaz de se interessar pelos métodos e pela otimização do processo de aprendizagem tendo presente a relação entre educação e sociedade*, esse início de século demanda, da mesma forma, atitudes de ruptura comprometidas com a essência da educação popular, incluindo tanto jovens quanto adultos.

Jovens e adultos não podem sujeitar-se à tecnificação do mercado. A superação dessa ideologia só será possível com educadores envolvidos com métodos de aprendizagem, cujo eixo tenha presente à relação entre educação e sociedade.

Por último, não menos importante, nesse suporte teórico, foi a contribuição de Celso de Rui Beisiegel. O autor demonstra que o que foi uma conquista dos jovens e adultos no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), não irá se consignar na LDB 9394/96, em grande medida porque os expedientes espúrios usados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, principalmente por meio da edição de uma Emenda Constitucional (EC 14/96), obstaculizarão a oferta de educação pública e gratuita que deveria ser estendida a EJA⁴.

Na esteira destas intervenções, observadas por Beisiegel, o presidente Fernando Henrique Cardoso editará a Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, instituindo o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como instrumento que desvincula os recursos da União, ao mesmo tempo em que cria um fundo contábil, para ser gerido por estados e municípios com fomentos específicos para o ensino fundamental obrigatório contemplando, exclusivamente, crianças e adolescentes de 1ª a 8ª séries.

Assim, no bojo dessas manobras legais, segundo Beisiegel, estariam sepultados definitivamente os ganhos da EJA presentes no Art. 208 da Carta Magna. Da mesma

⁴ Ver, sobre o autor, considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos, p.26 - 34.

forma, tais manobras, não permitiriam que os direitos dos adultos também estivessem presentes na LDB 9394/96.

Portanto Gadotti, Haddad, Álvaro Vieira, Vanilda Paiva e Beisiegel, somados a outros autores importantes apresentados ao longo da construção da dissertação, constituem minhas principais fontes teóricas da empreitada sobre a EJA.

O procedimento utilizado para recolher e registrar as informações com as pessoas responsáveis pela coordenação do PEJ foi a entrevista com gravador, que me permitiu resgatar com fidelidade o que pensam as entrevistadas. Foram três entrevistas semi-orientadas, focadas no eixo temático da dissertação.

As três professoras entrevistadas atuaram, em momentos alternados, no PEJ, desde que o Projeto passou para o município do Rio de Janeiro, incluindo a coordenadora na ocasião em que a dissertação foi escrita.

De forma geral, as entrevistas com as professoras mostraram certa sintonia. Todas elas, além de acreditarem no sucesso do programa, revelaram-se bastante orgulhosas do trabalho feito à frente do mesmo.

A coordenadora que estava na origem do projeto me revelou toda a sorte de dificuldades enfrentadas quando o programa, transferido para o município em 1985, funcionava somente nos CIEPs, com pouquíssimo apoio da Secretaria Municipal, e atendia indivíduos que estavam estritamente na faixa entre 15 e 20 anos. Naquele período, o PEJ trabalhava, exclusivamente, com alfabetização. O detalhe curioso, neste começo, é que, embora se tratasse de um programa oficial, o mesmo não oferecia certificação aos alunos alfabetizados durante os dois anos que durava o programa. A ausência de certificação se manteve até 1998. Na época em que o programa se restringia apenas à alfabetização, segundo a entrevistada, a faixa etária dos beneficiários do atendimento foi ampliada de indivíduos de até 20 anos para alunos de até 25 anos de idade.

Assim, no período em que esta professora esteve à frente da coordenação do PEJ (1985/1997), o programa avançou além da alfabetização, constituindo o que se convencionou chamar de PEJ I, envolvendo da 1ª à 4ª série. Apesar desta ampliação, os problemas foram numerosos, incluindo a redução de sua oferta no sistema de

ensino. O programa que, nesta época, atendia alunos em pouco mais de quarenta CIEPs chegou a ser reduzido a aproximadamente doze escolas.

Segundo a coordenadora, neste período, houve divergências entre a definição do Conselho Municipal de Educação, que limitou a idade em 25 anos, e os professores do PEJ, que se negavam a impor limites etários aos alunos admitidos no sistema. A solução encontrada na prática foi a de informar oficialmente à SME-RJ somente os alunos que estivessem dentro da faixa etária prevista.

A segunda professora atuou como supervisora do programa, substituindo a anterior, entre 1998/2000. Na ocasião, teve como principal missão desenvolver três tarefas básicas: criar o PEJ II, compreendendo a etapa de 5^a a 8^a série; estabelecer certificação para todos os alunos e conseguir autonomia para o programa, que à época funcionava vinculado à área de programas sociais. Quando deixou a coordenação, estas três tarefas haviam sido cumpridas.

Em 2001, a terceira professora assumiu a supervisão do PEJ, quando o número de alunos que era de 1.539 em 1995, ampliou-se para 23.000 e o número de unidades escolares, ministrando o PEJ, tinha passado de 18 em 1995, para 81 escolas.

Embora observando que o núcleo do PEJ privilegiava jovens de até 25 anos de idade, a professora declarou que buscava uma abertura para faixas etárias superiores a esta idade. Da mesma forma, revelou esperanças de que, sob a sua supervisão, ainda fosse possível mudar a denominação PEJ, para uma outra nomenclatura que não soasse tão restritiva do ponto de vista etário.

A coordenadora, na ocasião da entrevista, mostrou-se muito entusiasmada com o compromisso firmado entre a Secretaria Municipal de Trabalho (SMTb) e o PEJ, que tinha como meta desenvolver ações em prol do bem-estar do trabalhador, beneficiando alunos do Programa, mediante iniciativas de capacitação profissional para novas funções e de encaminhamento às empresas.

Outro fato destacado pela professora foi a realização, durante sua gestão, da capacitação para professores do PEJ, em parceria com a PUC-Rio, que na ocasião certificou 311 docentes entre 420 inscritos.

Um dos projetos da coordenadora seria a criação de Centros de Referências em cada região das Coordenações Regionais de Ensino (CRE's). Sua idéia se resumia da

seguinte forma: os Centros teriam toda a infra-estrutura que não fosse possível oferecer nas escolas do PEJ, tais como: computador, acesso à internet, biblioteca etc. e também cursos do PEJ em horários alternativos ao noturno.

A pesquisa de campo também procurou levantar dados junto aos alunos da escola estudada que me permitissem reconstruir as trajetórias escolares, a origem sócio-econômica e inserção no mercado de trabalho dos alunos matriculados no PEJ II.

A investigação desses aspectos envolveu a aplicação de questionários aos alunos matriculados na 5^a e 8^a séries do PEJ II. O instrumento foi elaborado tendo como referência básica o questionário contextual do Saeb⁵ destinado a caracterizar o aluno da 8^a série do ensino fundamental. Outros dados do instrumento do Saeb foram complementados com a introdução de novos quesitos e por meio de consulta às fichas de matrícula arquivadas na secretaria da escola estudada.

O levantamento dessas informações se destinou a caracterizar os alunos do PEJ II, em relação a aspectos tais como: estado civil, número de filhos, local de moradia, trabalho e renda, escolaridade dos pais, trajetória escolar etc.

Essa foi a abordagem metodológica utilizada para a elaboração da dissertação.

⁵ O Sistema de Avaliação Básica (Saeb) é uma avaliação nacional em larga escala coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e destinada a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, a gestores de sistema de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais, bem como professores, visando o aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (Pestana, 1998).

Até o presente, já foram realizados seis ciclos de avaliação (em 1990, 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001) que levantaram dados em amostras probabilísticas de alunos de escolas públicas e particulares de todos os estados do país e do Distrito Federal. Desde 1995, o Saeb pesquisa o desempenho escolar alcançado pelos alunos na 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e na 3^a série do Ensino Médio, a área de Ciências abrange as disciplinas Física, Química e Biologia.

CAPÍTULO II

2 Breve histórico do PEJ

O PEJ foi projetado em 1983 pelo então vice-governador Darcy Ribeiro, na administração Leonel Brizola, para funcionar dentro dos CIEPs, em horário noturno e com a proposta de alfabetizar jovens de 14 a 20 anos.

Em 1985, o PEJ passou para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), que deu prosseguimento à alfabetização de jovens.

Em 1987, o PEJ, dividiu-se em Bloco I e II, e adotou a seguinte perspectiva:

No Bloco I, o aluno vivenciava o processo inicial de alfabetização, compreendido como aquisição da base alfabética da escrita, numa visão de leitura que considerava a relação texto-contexto; no Bloco II, ampliava-se e aprofundava-se a relação texto-contexto, a partir da abordagem interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento (Projeto de Educação Juvenil, s/d.).

No entanto, a educação ministrada no interior do PEJ, por este projeto não ser reconhecido pelo Conselho de Educação, não podia certificar os alunos. A certificação, para os alunos do programa, só foi autorizada pelo Conselho Municipal de Educação em 1999, quando foi homologado o Parecer 03/99. A partir da homologação, o PEJ, além de certificar, foi também reorganizado em PEJ I e II.

O PEJ I se destinando aos alunos na faixa etária de 14 a 22 anos de idade tem correspondência com o segmento de 1ª a 4ª séries, enquanto o PEJ II atendendo aos indivíduos entre 14 e 25 anos de idade está vinculado ao segmento de 5ª a 8ª séries do ensino regular.

Além dessa divisão geral, ocorreriam outras duas divisões, no interior de cada PEJ, denominadas Bloco I e II. O Bloco I do PEJ I oferece as 1ª e 2ª séries e o Bloco II as 3ª e 4ª séries. No Bloco I do PEJ II são oferecidas as 5ª e a 6ª séries e no Bloco II, as 7ª e a 8ª séries.

A partir dessa mudança, o Ensino Regular Noturno do Município que era ofertado para os adultos e funcionava paralelo ao PEJ durante o período em que este não certificava, foi gradativamente desativado.

No bojo dessas mudanças, o PEJ passou a funcionar tanto nos CIEPs como em outras escolas da rede municipal carioca.

Entretanto, a faixa etária fixada pelo Parecer, entre 14 e 25 anos, é contestada por professores e organizadores do PEJ, que se mostraram contrários a esta restrição etária, e, dessa forma, também à juvenilização da oferta de EJA.

Essa contradição nos levou a pesquisar, numa escola da rede, o que de fato está ocorrendo em relação ao fator etário dos alunos do PEJ.

2.1 Idas e vindas da educação de adultos no Brasil

Em toda a história do Brasil, foram raros os momentos em que a educação de adultos avançou encontrando-se com a cultura popular que lhe deve servir de base.

O censo de 1940, pela primeira vez na história republicana, nos permitirá ter contato com a realidade dos adultos analfabetos no Brasil. Este censo apresentou um índice de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais (Paiva, 1973).

Tendo como pano de fundo este elevado número de adultos sem escolarização ou com educação precária, dar-se-á início a uma longa discussão, que parece se manter até hoje, entre atacar o problema com programas específicos para adultos ou, em longo prazo, ampliar o ensino garantindo a todas as crianças uma educação duradoura e de qualidade.

Verdadeira “escolha de Sofia”, essa visão tem geralmente conduzido à adoção de políticas que não contemplam a educação em seu conjunto e que têm contribuído para a permanência de contingentes elevados de adultos com formação escolar precária.

Como aponta Beisiegel:

As orientações da União para a educação básica de jovens e adultos analfabetos [e da EJA, como um todo] vêm oscilando bastante ao longo dos últimos governos. Posições defendidas por autoridades do Ministério da Educação têm flutuado desde a afirmação de algo como um “imperativo categórico” de educação básica das massas até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional (1977, p. 26).

No momento atual, a experiência de EJA desenvolvida no município do Rio de Janeiro, introduz uma nova dimensão ao quadro acima traçado na medida em que nasce comprometida com a educação dos jovens e com o objetivo de eliminar a defasagem existente entre idade e correspondência escolar.

É importante ressaltar que o pressuposto fundamental desta iniciativa municipal está afirmado no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Admite-se, a partir da elaboração deste *caput*, a existência de determinado contingente de pessoas que carecem de atendimento escolar para estar em igualdade de condições com outros que realizaram seus estudos em tempo e idade adequados.

A elaboração desse artigo, na LDB, vem reforçar antigas demandas que, entre variadas políticas educacionais, anos a fio, ainda não foram plenamente atendidas em suas reivindicações.

Em grande parte isto se deu a partir do advento da industrialização, momento em que a pedagogia, incorporando o pensamento capitalista, acirrou a divisão da educação no Brasil.

Neste sentido, Acácia Kuenzer afirma o seguinte:

Se são as relações sociais e técnicas de produção [em função da necessidade de renda] que educam o trabalhador e se, no modo de produção capitalista, estas relações se caracterizam pela divisão e heterogestão, encontra-se aí, no processo de trabalho assim constituído, o fundamento da pedagogia do trabalho capitalista (Kuenzer, 2001, p. 12).

Essa cultura do trabalho, entendida como espaço de realização individual, tornou a escola historicamente fracionada entre uma educação elitista, voltada para a organização material e superestrutural da sociedade em questão, e outra formadora comprometida com o trabalho como atividade mecânica de produção. Atividade de trabalho que tem sua gênese numa enraizada anulação humana, sobretudo àqueles indivíduos oriundos dos setores populares dentro de uma herança econômica e cultural que, de acordo com Leôncio Soares,

(...) produziu uma enorme dívida social. O Brasil modernizou-se sobre a base do trabalho escravo. Não por acaso, foi sobre o grosso da

população adulta em condições precárias de trabalho e educação que esta herança escravista revela-se mais intensa. Situação que parece clara se considerarmos o triste quadro de adultos analfabetos que compõem a nossa realidade (Soares, 2001, p. 203).

Na Primeira República, a extinção da escravatura, aumentou o número de indivíduos à margem da sociedade *e a questão da ampliação da escolaridade às camadas populares permanece intocada* (Ramos, 2001, p.49).

É no período republicano, ainda segundo Ramos que, devido aos estudos produzidos pela Medicina, Economia, Educação e a debutante Sociologia brasileira, que surgirão os modelos filantrópicos e caritativos como programas assistencialistas no Brasil⁶. Esses modelos entendem que as crianças das classes populares devem ser afastadas do seu meio sociofamiliar, sendo encaminhadas a instituições asilares, administradas pelo Estado ou por instituições religiosas, que corrigirão suas condutas danosas à sociedade.

Esses ideais enraizaram-se de tal maneira em nossa cultura que serão eles, em momentos diferentes da história nacional, os precursores dos institutos de correção de menores carentes como SAM, FUNABEM, FEBEM etc.

As diversas reformas educacionais que se seguiram à Proclamação da República não passaram de transplantes culturais, que não chegaram a atingir objetivos propostos. Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85%, baixando para 75% na década seguinte. Em 1929, mais da metade (65%) da população brasileira de 15 anos ou mais havia sido excluída da escola (ibidem).

Na Era Vargas, em 1932, será lançado o manifesto dos “Pioneiros da Educação Nova” defendendo – como principal medida – uma educação básica, laica, integral e para todos os sexos. Essas idéias serão carreadas para a Constituição de 1934, que indicará em seu texto a criação de um plano nacional de educação de responsabilidade da União.

Embora essas ações façam crescer o número de escolas, elevando a qualidade do ensino, seu raio de alcance, em virtude do pensamento tradicional que, dicotomicamente, separa o pensar do fazer, elevando o grau de seletividade entre as

classes, não proporcionará melhoras significativas para os setores populares dependentes da educação básica.

A partir de 1937, com o golpe de Vargas, as políticas educacionais se voltarão para o desenvolvimento econômico-industrial e instituirão o ensino profissional, visando a formação da mão de obra entre as classes populares. Para tanto, serão criadas as Escolas Técnicas Federais, e os denominados Sistema S: Senai, Sesi, Senac e Sesc, que abrirão *perspectivas de melhoria para a classe trabalhadora urbana, porém dentro do seu limite de classe.*(Ramos, 2001, p.50).

Entre os anos 40 e 60, embalada por forças consideradas progressistas⁷, a educação popular será organizada como conscientização e politização das classes economicamente desfavorecidas contrárias à visão de educação como instrumento de alienação e dominação. Vivenciaremos, por exemplo, de 1947 a 1950, como programa de massa para os adultos, as ações da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Aproveitando-se do momento, tais forças, em função da educação campesina, também farão surgir a Campanha Nacional de Educação Rural.

Em função do elevado número de adultos analfabetos detectado pelo Censo de 1940 surgirá, em 1947, a campanha de Educação de Adultos, dirigida pelo professor Lourenço Filho. Os resultados desta iniciativa foram positivos, como mostra a Tabela na página seguinte:

⁶ Sobre os modelos caritativos e filantrópicos ver artigo de Lílian Maria P. C. Ramos, na Revista Teias, da Faculdade de Educação da UERJ, de jan/junho de 2002, sob o título Educação das classes populares.

⁷ O termo *progressistas* refere-se às conquistas de diferentes forças políticas, comprometidas com mudanças, consignadas no final da década de 1940. Período em que, respaldada pela Constituição de 1934, a educação de adultos será entendida, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.110), como um problema de política nacional. Tais ações representarão algum progresso nos anos vindouros. Entretanto, à repressão imposta, pelo golpe empresarial-militar de 1964 – contra os movimentos de educação e cultura populares vigentes – trará um gradual retrocesso sobre os avanços de períodos anteriores.

Representando esses avanços, vale ressaltar que em 1942, com as pesquisas encaminhadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – fundado em 1938 – será instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário destinando, pela primeira vez, recursos também para o Ensino Supletivo.

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EFETIVAS NO ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL

Ano	Número de alunos
Antes da Campanha	Antes da Campanha
1943	94 291
1944	95 119
1945	101 165
1946	120 165
Durante a Campanha	Durante a Campanha
1947	473 477
1948	604 521
1949	665 000
1950	720 000

(Apud Beisiegel, C. de R. Estado e educação popular. São Paulo, Pioneira, 1974, p.122. In: Piletti, p. 224, 2000).

Desse momento em diante, teremos, em 1961, o Movimento de Educação de Base, articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, no mesmo ano, irradiava por vários estados nordestinos o *método* de alfabetização Paulo Freire, cujas características, segundo Piletti (2000), envolviam os seguintes aspectos:

- a) levantamento e cadastramento dos analfabetos locais;
- b) entrevistas com as pessoas que viviam na comunidade;
- c) seleção de *palavras geradoras*, ou seja, aquelas palavras que expressavam o vocabulário da região;
- d) decomposição das palavras geradoras em sílabas e recomposição de novas palavras;
- e) discussão sobre as palavras de origem e as que delas derivavam, com vistas à conscientização política e possibilidade, por parte desses alfabetizandos, de intervenção e transformação da realidade.

Todo esse esforço freqüente de resistência, devido ao espectro oriundo do nacionalismo varguista vigente nas décadas anteriores e marcado pela implantação do Estado Novo que *não parecia considerar o terreno educativo como uma área de atuação política importante* (Paiva, 1973, p.161), somados às disputas políticas de setores particulares verificadas entre 50 e 60 – pulverizando ações comprometidas com a cidadania – provocam uma gradativa frenagem nos movimentos populares de educação de adultos.

Contudo, em janeiro de 1958, surgia a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA). A CNEA nasceu do conflito desenvolvimento econômico *versus* desenvolvimento educacional. As correntes desenvolvimentistas entendiam que o desenvolvimento econômico é que criaria condições para o desenvolvimento educacional. Educadores e economistas de setores contrários achavam que o processo era inverso, ou seja, a educação era uma pré-condição para a alavancagem econômica.

Esta segunda corrente, com a adesão do ministro Clóvis Salgado já havia, em 1956, criado várias comissões com a finalidade de estudar o problema do analfabetismo. Um projeto-piloto de escolarização primária para pessoas em idade escolar, e para indivíduos além dessas idades, foi implantado em Passa-Quatro (MG.). Este embrião, mais tarde, a partir dos estudos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), dará origem à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo Adulto (CNEA).

Como Darcy Ribeiro, mentor original do PEJ, esteve envolvido com a experiência da CNEA, esta situação será tratada mais detalhadamente neste estudo. Com efeito, em 1950, a convite de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro passará a dirigir o CBPE, órgão fundado pelo próprio Anísio com apoio da UNESCO e vinculado ao INEP/MEC.

Já no final da década de 50, a visão social da educação assume para Darcy um sentido de denúncia política. Seu papel será buscar a mudança social, a transformação via mudanças culturais no âmbito da educação. Darcy Ribeiro, ligado a instituições, vai para o interior do aparelho do Estado, participa como delegado na equipe da UNESCO (1956), assume a direção do CBPE, torna-se ministro da Educação e Cultura no governo João Goulart, pondo em execução o Plano Nacional de Educação. (Pinto et alii, 2000, p.64 – 65).

No período compreendido entre 1956-1960, o CBPE viverá a sua grande época, com intensa produção intelectual conduzida por uma plêiade de pesquisadores, vários

desses oriundos da Escola Livre de São Paulo e uns tantos outros estudiosos oriundos do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO⁸.

A atmosfera da década de 1950, de fato, fazia do Brasil um laboratório. Laboratório de experimentos de democratização; laboratório de mobilização política; laboratório de desenvolvimentismo e laboratório de experimentação de programas e propostas educativas (Bomeny, 2001, p. 225-226).

O CBPE, com Centros Regionais disseminados em alguns estados brasileiros deveria objetivar, ao menos na visão de Anísio Teixeira:

[...] responsabilizar a universidade pela orientação de melhoria do sistema educacional e de criar elos objetivos nessa ligação com programas efetivos de formação de professores para o ensino básico, elaboração de programas e materiais para o uso no ensino fundamental e acompanhamento da melhoria educação [a serviço] da população (Ibidem, p. 226).

No entanto, a herança histórico-cultural que acompanhava o cenário brasileiro, oriunda da estrutura legislativa do Estado Novo, ainda exercia grande influência no imaginário social da época, impedindo rupturas mais profundas.

O CBPE contribuirá com uma série de estudos sobre as comunidades urbanas que serão de extrema importância para organizar, no final da década de 1950, a educação de adultos como área de atuação da CNEA.

A CNEA, iniciada em 1958, cresceu expressivamente em 1959, treinando e formando professores, sendo reestruturada em 1960 pelo Departamento Nacional de Educação (DNE), e extinta em 1963, por falta de recursos financeiros do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nascida como campanha de alfabetização no governo JK, a CNEA será assumida por Darcy Ribeiro, que naquele momento estava à frente da Divisão de Pesquisa Social (DPS) do INEP. Darcy, contra os processos de alfabetização momentâneos, vinculará o programa ao grupo de pesquisadores que sempre lhe acompanhou, antes das atividades do CBPE.

⁸ Da Escola Livre, segundo Bomeny (2001), viriam nomes como Florestan Fernandes e Fernando Azevedo.

Interessado num processo mais amplo e duradouro que envolvesse crianças e adultos, dependentes de alfabetização, Darcy – tendo seus pesquisadores como organizadores do programa de pós-graduação do DPS – atrelará a CNEA ao *Programa de Pesquisa em Cidades Laboratórios*. Essa estratégia tem por objetivo:

... estudar municípios-tipo que se defrontassem com problemas educacionais comuns às diferentes regiões do Brasil. Considerava-se que, a partir deles, seria possível fomentar a pesquisa etnográfica sobre os processos de socialização presentes em comunidades urbanas e rurais (Bonamino, 2002, p.49).

A vinculação da CNEA com a educação de adultos, buscando acentuar a importância dos componentes de leitura e escrita, além da formação restritiva para o trabalho, vivenciou, na prática, tantas dificuldades que é possível encontrar os seguintes comentários de Vanilda Paiva a respeito do fato:

Tentando um programa experimental de alfabetização e educação continuada a partir da mobilização popular com a organização de 50 classes e 1200 alunos, os altos índices de evasão vieram mais uma vez provar que só era possível atingir uma parcela dos analfabetos: aqueles que ainda possuíam esperanças de melhoria social e profissional. Sob esse aspecto as experiências da CNEA eram conclusivamente contra as campanhas de massa, enfatizando o papel da escolarização primária das crianças como solução para o problema do analfabetismo: “A clareza dos dados nos permite afirmar que a alfabetização dos adultos não poderá ter o êxito esperado, principalmente por aqueles que, através da mobilização nacional, pretendem recuperar os 40 a 50% de brasileiros de mais de 10 anos de idade, vivendo, ainda no obscurantismo (...). O processo comum de alfabetização em classes especiais não é capaz de atrair a totalidade dos que necessitam dessa escolarização de emergência. Buscam-na apenas 30%, predominando os de menos de 30 anos, que no total da matrícula correspondem a 80%. A erradicação do analfabetismo se subordina ao problema da escolarização primária das crianças: o ensino de adolescentes e adultos pode ter, apenas, o aspecto de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo no país. A mais importante tarefa é a do ensino primário generalizado, à qual se seguirá a extensão da escolaridade (Paiva, 1973, p. 217-218).

Essa análise nos mostra, de longa data, uma cultura permanentemente a favor de o ensino regular contra o resgate dos adultos sem oportunidades escolares. Como se fossem situações díspares, em que a educação escolar regular de crianças e jovens pudesse ignorar os jovens e adultos que se encontram fora dela. Fato que, recorrentemente, sugere o desprezo com a escola de adultos em função de maior e melhor oferta para a população infanto-juvenil, ainda que tais promessas, freqüentemente, não se confirmem.

Os comentários de Paiva, revelam que, os elevados índices de evasão, acrescidos da desmotivação dos adultos podem reforçar um pensamento coletivo que não vê como importante envidar esforços para garantir o direito do adulto trabalhador de escolarizar-se.

As experiências da CNEA, por escassez de verba, foram encerradas em 1963.

Com o governo de Juscelino (1956/1960), de ênfase desenvolvimentista e orientado pelo Programa de Metas, a educação de adultos ficará mais restrita à formação técnico-profissional.

Mais tarde, de 1961 a 1964, devido ao clima conturbado do país, embora ressaltada a fase positiva da CNEA com Darcy Ribeiro, poucas foram as conquistas efetivadas no terreno da EJA.

Neste ponto é, igualmente, importante registrar que antes da década de 60, buscando afirmar uma nova era na educação de adultos, foi organizado, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

Mais uma vez o problema da educação de adultos mostrava-se não resolvido e novos grupos de pessoas interessadas em problemas educacionais sentem-se solicitadas a contribuir, a pensar sobre o assunto (Ibidem, p.162).

A indefinição de uma política de educação para adultos vem à tona neste II Congresso Nacional de Educação de Adultos. No entanto, devido aos interesses conservadores, o encontro servirá de palco para conquistas dos homens ligados à defesa do ensino privado. A expressão desses interesses, no entanto, não se dará sem contradições, que farão surgir idéias propositivas sobre a educação dos adultos.

É neste Congresso que Paulo Freire, liderando a representação pernambucana, defenderá ações de educação popular contra as posturas estanques que viam a

formação do adulto como interesse produtivo do Estado e de outras forças associadas ao capital.

Esta mobilização torna-se cada vez mais ampla na medida em que percorremos os primeiros anos da década dos 60. Cristãos e marxistas, principalmente, empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão (Ibidem, p.164).

Esta mobilização – que começa a crescer, mexendo com outros setores sociais e empurrando o Estado para o reconhecimento da gravidade da educação de adultos – será interrompida com o golpe de 1964.

Ainda assim,

Até 1968, aqui e ali, ainda eram encontrados pequenos movimentos isolados com a participação de estudantes universitários; em 1967 técnicos brasileiros chegaram a se reunir em Seminários na Sudene para opinar sobre as diretrizes da educação dos adultos na região, opondo-se à orientação da Cruzada ABC. Esta, entretanto, transformara-se no principal programa de educação de adultos do país, com apoio financeiro e político do governo da União e da Aliança Para o Progresso, sobrevivendo até 1970. A partir de então [cresce a participação do] Mobral como organismo executor (ibidem).

A Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), surgiu em Recife, ganhando dimensão nacional com o objetivo de preencher os espaços antes ocupados pelos extintos movimentos de cultura popular. Como programa semi-oficial do governo militar, a Cruzada tinha em sua direção evangélicos norte-americanos que, devido ao caráter assistencialista de sua gestão, sofreram intensas críticas, o que levou à interrupção da experiência entre 1970 e 1971.

No entanto, para afirmar sua legitimidade perante as forças políticas nacional e internacional, o governo não podia fechar um canal político importante como este, alimentado pela carência da educação de adultos. Assim, o regime militar, para implementar o seu novo modelo de nação, precisava prosseguir com projetos deste tipo.

Dessa forma, após um trabalho elaborado por um grupo interministerial, em substituição à Cruzada ABC, será aprovada a Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que fundará o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL).

A partir de 1969, o MOBRAL, claramente utilizando-se do seu caráter escolar de alfabetização de adultos, passou também a ser utilizado para atender objetivos ideológicos de controle em favor dos governos militares.

[...] não deve ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna. (Paiva, apud Haddad e Di Pierro, 2000, p. 114).

Desse momento em diante, o MOBRAL terá a frente de sua direção o economista Mário Henrique Simonsen, apoiado pelo então ministro da Educação, Coronel Jarbas Passarinho, que usarão o analfabetismo como “produto” para convencer o empresariado a contribuir financeiramente para a sua manutenção.

Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra-orçamentário. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 114).

Em 1970, o MOBRAL foi dividido em dois programas: um de alfabetização, guardando suas origens, e outro como Programa de Educação Integrada (PEI), como versão condensada da 1ª a 4ª séries primárias. Mais tarde, outros programas foram criados pelo MOBRAL (Ibidem):

Nessa fase, várias foram as parcerias para tocar o MOBRAL, entre elas, de setores oriundos da Cruzada Evangélica de Alfabetização, CNBB, SENAC, SENAI, Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura (Projeto Minerva), Centro Brasileiro de TV. Educativa, Fundação Padre Anchieta e outros.

O presidente Garrastazu Médici, nesse período, denominou o analfabetismo de *vergonha nacional*, chegando a prometer sua extinção em dez anos. Evidentemente, tal objetivo não se confirmou e o MOBRAL seguiu o seu (des)caminho até o ano de 1985, quando foi extinto.

Em toda a sua trajetória, o MOBRAL serviu muito mais como instrumento ideológico sobre a massa de adultos descolarizados. Foi conduzido antididaticamente tomando por base uma linguagem universal, indiferente às

variações regionais, não permitindo a colaboração de educadores com experiência na educação de adultos. Foi o programa oficial de alfabetização mais longo no país (18 anos), cujo resultado trouxe mais frustração do que soluções para as questões do analfabetismo.

Se em 1960, antes do Movimento Brasileiro de Alfabetização, tínhamos 15.815.903 analfabetos entre 15 anos e mais, em 1980, próximo a sua extinção, o programa apresentava 19.356.092 analfabetos. (Piletti, 2000, p. 242). Esses números nos oferecem um recorte de 13 anos de MOBRAL, entre 1967/1980, dos 18 vividos.

Em termos legais, as principais diretrizes que nortearam e norteiam os programas emergenciais para EJA, geralmente se caracterizam também pela pouca continuidade e por se limitar a aspectos formais, como aponta Leôncio Soares (2002), com relação à década de 60. Na história mais recente da EJA, algumas referências sintetizam essas diretrizes legais:

⇒ A Lei 4024/61, primeira LDB, incluía, no art. 99, o direito de certificação aos alunos que não concluíram a escolaridade na idade própria e determinava que a formação ginásial ocorresse para os maiores de 16 anos e a formação colegial para aqueles com mais de 19 anos.

⇒ A Lei 5379/67, que criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como grande campanha cívica de alfabetização e de resultados pífios.

⇒ A Lei 5400/68, referente ao alistamento militar, indicando a obrigação de alfabetização dos indivíduos analfabetos com 17 anos, propunha:

O funcionário público que alfabetizasse mais de dez listados teria registrado em seu prontuário a distinção de serviço meritório. Os civis não funcionários públicos ganhariam um diploma honorífico (Idem, p. 52).

Essa lei, provavelmente, tinha interesse numa capacitação mínima para que os soldados executassem funções pertinentes ao treinamento militar.

⇒ A Emenda Constitucional de 1969, conhecida como Emenda Junta Militar, cunha, pela primeira vez, o *slogan* da educação como “direito de todos e dever do Estado”. Entretanto, o “Estado” – na concepção dos militares – abrangeria só os municípios, que ficavam obrigados constitucionalmente a *aplicar 20% dos seus impostos em educação* (Ibidem p., 57).

⇒ A Lei 5692/71 aponta que a modalidade adulta de educação visa “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (grifo meu, ibidem, p. 57). Aqui, fica bastante claro o sentido de suplência como “correção” de uma deficiência educativa de responsabilidade do indivíduo. Portanto, caberia ao Estado colocar-se à disposição para auxiliar “generosamente” nessa promoção escolar.

Os responsáveis por estas iniciativas e pelo modelo excludente de ensino também não se preocuparam com a formação específica dos professores ou com a elaboração de programas que pudessem capacitar docentes para a educação de adultos. Tal situação gerou uma perigosa transposição dos currículos de ensino regular de crianças e adolescentes para o ensino destinado a adultos portadores de outras necessidades e experiências. Sem dúvida, esta é uma das principais causas pelo agravamento do problema da educação de adultos até os nossos dias atuais.

Esta será a tônica da Educação de Adultos até o meado dos anos 1980.

CAPÍTULO III

3 Desdobramentos legais da EJA: campanhas de alfabetização e ideal de Darcy Ribeiro.

3.1 A EJA nos dias atuais

A partir da redemocratização brasileira, em 1985, teremos novos acentos em relação à EJA. Este ano é significativo devido ao seu caráter “oficial” de retomada das liberdades individuais cassadas pela ditadura militar, desde 1964.

Como substituta do MOBREAL, naquele ano de 1985, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar⁹. Nesse instante, a sociedade civil, envolta em novas participações políticas, revigorará os canais democráticos de representação política. Esse processo iria resultar na promulgação da Constituição Federal de 1988. Apesar dos 19 meses que a Constituinte levou para elaborar a redação final da Carta Magna, estavam sepultados 20 anos de arbítrio. Uma Constituição que irradiou críticas, mas também esperanças como lembra Villas Bôas Corrêa:

Nunca tivemos Constituição como esta. Não é perfeita, não escapa a severas críticas. Podia ser melhor. Mas a verdade é que, se não enche as medidas, saiu acima da expectativa (Nova Constituição Brasileira, 1998, p. 1-2).

As conquistas democráticas, oriundas desse momento, apontarão para o reconhecimento da educação das pessoas jovens e adultas, sobretudo no que diz respeito à Educação Fundamental, determinando sua gratuidade e universalidade como deveres do Estado.

O Artigo 208 da Constituição Federal é uma grande conquista da EJA no campo legal, sobretudo no seu inciso I, quando menciona: *O dever do Estado com a*

⁹ Como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000, p.120), mesmo incorporando toda estrutura do MOBREAL, a Educar – nesse instante – se submeteu a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC se comprometendo em articular uma política de jovens e adultos em conjunto com o subsistema de ensino supletivo garantindo apoio e fomento para que estados e municípios desenvolvessem suas atividades de EJA. Ou seja, enquanto o MOBREAL se impôs pela execução direta das ações a EDUCAR se colocava a disposição para apoio técnico, subordinando-se às diretrizes do MEC. Essa forma de atuação, na pode deixar de ser vista como positiva.

educação será efetivado mediante garantia de: ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Entretanto, segundo Haddad e Di Pierro,

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, [...] é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (2000, p. 119).

De igual importância, na Constituição de 1988, como consta no Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, foi a estipulação do prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo, pela via da universalização da educação fundamental, para a qual 50% dos recursos deveriam ser oriundos dos três níveis de governo.

Para Haddad e Di Pierro,

A vigência desses mecanismos, somada à descentralização das receitas tributárias em favor dos estados e municípios e à vinculação constitucional de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do ensino, constituiu a base para que, nos anos subsequentes, pudesse vir a ocorrer uma significativa expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos (Ibidem, p. 120).

Entretanto, após dois anos da Constituição em vigor, e já convencido pela ideologia do ajuste neoliberal, Fernando Collor de Mello, em 1990, extinguirá a Fundação Educar, intervindo de forma negativa nos financiamentos de longo prazo para a educação.

A Fundação Educar, na forma de convênios, financiava programas educativos que, quando foram suprimidos, eliminaram, segundo Haddad e Di Pierro (Ibidem), os recursos facultados às pessoas jurídicas, da ordem de 2% de abatimento sobre o Imposto de Renda, para investimentos destinados à alfabetização dos adultos.

A partir do encerramento da Educar, todos os órgãos conveniados tiveram que garantir sozinhos o custo das atividades de educação, antes afluente pela Fundação.

Esta extinção, ao provocar uma crise no financiamento, deslocou a responsabilidade de fomento dos programas de EJA para os governos estaduais e municipais.

Na verdade, deste momento em diante, com Fernando Collor, iniciar-se-á o processo de descentralização federal que será consignado no governo Fernando Henrique Cardoso.

No final do período Collor, próximo ao seu impedimento governamental, foi elaborado o PNAC, com a promessa de retomar os investimentos do governo federal [...] *para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos (ibidem).*

O PNAC, funcionando muito mais como peça publicitária de um governo personalista, se revelou um instrumento inócuo e sem qualquer contribuição prática.

(...) de forma atabalhoada (...) o governo Collor, praticamente concretizou o esvaziamento no plano federal de uma presença mais forte na Educação de Adultos. O PNAC não mostrou a que veio. Lançado com estardalhaço nacional como era típico das ações do então presidente, mobilizou nacionalmente as instituições sem, no entanto, dar continuidade ao que se propôs (Haddad, apud Nascimento et alli, p. 34, 1999).

Com a deposição de Collor e a posse de Itamar Franco no governo, de 1992 a 1995, o PNAC será esquecido.

Em 1993, em face da necessidade de o Brasil obter créditos internacionais, a partir dos compromissos acertados na Conferência Mundial de Educação para Todos, e, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p.121), tendo de sair de uma incômoda posição que colocava os brasileiros entre os nove países que mais colaboravam para a manutenção do analfabetismo no mundo, será criado um novo Plano Decenal com vistas a gerar condições para que 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pudessem ter acesso à educação.

O Plano Decenal, no período do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994/1998), será esquecido. Fernando Henrique, não querendo admitir a ampliação de recursos para o ensino público, outorgará uma Emenda Constitucional (EC 14/96) concomitante à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

Se a LDB, por toda sua manobra política, como afirma Gadotti (2000, p. 44-45) – ao retirar o projeto original da Câmara, discutido com toda a comunidade

educacional, para priorizar o de Darcy Ribeiro – já era vista como antidemocrática¹⁰, o oportunismo da EC 14/96 não seria menos grave. De acordo com Monlevade,

[...] o governo deveria aplicar cerca de quatro bilhões de reais na “eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental”. Com a modificação introduzida pela EC nº 14/96, a despesa estimada seria aproximadamente R\$ 700.000.000,00, quantia necessária para complementar os Fundos dos Estados, que não atingissem o valor mínimo anual por aluno de R\$ 300,00. Segundo Monlevade, a suplementação de R\$ 700.000.000,00 envolvia o preço de aprovação da Emenda no Congresso, já que o Executivo tinha de oferecer temporariamente “dinheiro novo” para os Estados que garantiriam a maioria parlamentar para apoiar a alteração constitucional (apud Bonamino, 2002, p. 68).

A aprovação da Emenda Constitucional 14/96, em simultaneidade com a LDB¹¹, desobrigava o governo Fernando Henrique do compromisso federal estabelecido no Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, ou seja, o Artigo suprimido desobrigava o governo da União do esforço conjunto com a sociedade e em níveis estaduais e municipais da tarefa de aplicar, *pelo menos*, 50% dos recursos destinados à educação para eliminar o analfabetismo em dez anos.

A nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino. [...] Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação

¹⁰ Ver Gadotti e Romão: Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas, p. 41-58.

¹¹ A EC 14/96, aprovada três meses antes da LDB e abrangendo diversas frentes, inclui: descentralização administrativa e financeira da educação fundamental, retirando da área federal a obrigação de investimentos no setor ao mesmo tempo em que garante o controle sobre os recursos investidos resguardando, ainda neste nível de governo, o direito de orientar equitativamente a

infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos
(Haddad e Di Pierro, 2000, p.123).

À custa da exclusão dos outros níveis escolares, os recursos do Fundo privilegiam verbas apenas para o ensino fundamental, desarticulando a coesão que deveria estar assegurada em toda a malha do sistema público de ensino. O FUNDEF, no centro dessas manobras, teve como efeito desonerar a União de investimentos financeiros sobre o conjunto da educação básica, transferindo o compromisso federal para os sub-níveis de governo.

Como aponta Nicholas Davies (2001), o FUNDEF é gerido pelos recursos oriundos de estados e municípios determinados pela Constituição Federal de 1998,¹² revelando-se, como reforça Di Pierro (2001), um instrumento fabuloso pelo qual os recursos públicos são controlados por um Fundo e repartidos proporcionalmente em função das matrículas no ensino fundamental, entre aqueles níveis de governo.

Nessa mesma ocasião, surgem três programas de origem federal destinados à EJA: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Alfabetização Solidária.

O PRONERA, embora sendo uma proposta do governo federal, foi organizado fora da sua esfera. A articulação conjunta do programa foi efetivada pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A associação do CRUB com o MST

foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), o Programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998 (Ibidem, p.124).

distribuição deste ensino nos estados e municípios. Prática própria de modelos neoliberais de gestão, onde o poder central se ausenta das obrigações que lhe cabem, no entanto, cobrando resultados.

¹² Nicholas Davies, professor de Política Educacional da UFF, em entrevista à Folha Dirigida em 25/12/2001, afirmou: *A Constituição Federal de 88 determinou que estados e municípios deveriam aplicar, no mínimo, 25% da receita de impostos em Educação. A União 18%. O que o FUNDEF faz é reter 15% dos 25% de alguns impostos do Estado e de seus municípios automaticamente em uma*

Para o funcionamento do PRONERA, formou-se uma estrutura que envolveu o governo federal, os movimentos sociais do campo e as universidades. Ao governo federal coube a responsabilidade pelo financiamento, os movimentos sociais do campo ficaram responsáveis pela mobilização de educandos e educadores e as universidades tinham a tarefa de cuidar da formação dos educadores.

Na ocasião,

O alvo principal do PRONERA [foi] a alfabetização inicial de trabalhadores rurais que se [encontravam] na condição de analfabetismo absoluto, aos quais [eram oferecidos] cursos com um ano letivo de duração, mas seu componente mais inovador [era] aquele pelo qual as universidades parceiras [proporcionavam] a formação dos alfabetizadores e a elevação da escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o PRONERA vem subsistindo aos riscos de descontinuidade: em 1999 chegou a 55 mil alfabetizando e pelo menos 2,5 mil monitores nas 27 unidades da Federação (ibidem, p.125).

Além do PRONERA, outro programa federal visando o público jovem e adulto foi o PLANFOR, que se voltou à qualificação profissional de jovens e adultos, sendo concebido em 1995, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTB).

O PLANFOR operava, descentralizadamente, com organizações sociais diversas, tais como: secretarias de educação estaduais e municipais; SENAC, SESC, SESI e SEBRAE (Sistema “S”); sindicatos patronais e de trabalhadores; ONG’s etc.

Entretanto, os resultados alcançados pelo PLANFOR, na falta de uma integração articulada com a EJA, revelaram problemas como nos indicam alguns analistas.

O Plano visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vista a qualificar e requalificar anualmente 20% da [População Economicamente Ativa] PEA por intermédio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais. Entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos em habilidades básicas, mas o baixo

conta e ela é imediatamente redistribuída em favor dos estados e municípios de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental regular. Então não há dinheiro federal aí.

nível de escolaridade dos cursistas continuou a ser apontado como obstáculo à eficácia do Programa (ibidem).

Fatos como estes são importantes para nos alertar contra os defensores da oferta escolar específica para indivíduos em idade escolar própria e a favor da necessidade de planejamento e investimento, simultâneos, tanto no ensino regular quanto em EJA.

Estudos nos mostram¹³ que, desde sempre, a proposta de escolarização dos adultos conjugou esforços entre órgãos públicos e organizações sociais.

É no bojo dessas campanhas emergenciais – ressentidas de continuidade e por isso mesmo apresentando resultados pouco relevantes, caracterizadas também entre os anos 1970 e 90 – que veremos surgir em 1997 o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), como projeto piloto, do governo FHC.

O PAS (Machado, s/d), inicialmente, buscando alfabetizar em municípios nas regiões do Norte e Nordeste do Brasil, incluindo o projeto piloto, tem mais quatro vertentes: mobilização nacional, a busca e o incentivo de parcerias, avaliação permanente e mobilização da juventude.

Os alfabetizadores do PAS são selecionados e capacitados em um mês e, logo após, se dedicam à alfabetização que deve ser realizada em cinco meses.

Nessa estrutura cabe:

(à) universidade selecionar, capacitar e avaliar o trabalho dos alfabetizadores, tendo para isto um encontro mensal no município de sua responsabilidade. A empresa parceira é responsável pelo pagamento das bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e alimentação dos alunos. O MEC se responsabiliza pelo fornecimento e reprodução do material didático e de apoio, seleção do coordenador do município. Os municípios viabilizam espaço físico e mobilizam os alunos. O Comunidade Solidária coordena e articula as ações do Programa (Machado, s/d).

O PAS, no seu nascedouro, diverge agudamente das propostas encaminhadas, pelo Documento Final do Seminário de Natal, com vistas a um programa de alfabetização que fosse abrangente e pudesse corresponder às necessidades populares, como apresentado abaixo:

¹³ Ver Haddad e Di Pierro, 2000.

QUADRO 1 - COMPARATIVO ENTRE A ALFABETIZAÇÃO DISCUTIDA EM NATAL-RN E AS AÇÕES DEFINIDAS PELO PAS

DOCUMENTO FINAL DO SEMINÁRIO NACIONAL DE EJA – NATAL – RN, 08 a 10/09/1996.	PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA
Estruturar programas alternativos de educação continuada que incluam: alfabetização, escolarização básica, complementação e profissionalização;	Programa de combate ao analfabetismo;
Garantir ensino fundamental público e gratuito à população jovem e adulta é direito público subjetivo consagrado na constituição Federal e leis complementares;	Faixa prioritária de atendimento: 15 a 19 anos;
Valorização dos profissionais da EJA, propiciando-lhes condições de trabalho e remuneração condignas, segundo preceitos legais;	Os alfabetizadores, prioritariamente com 2º grau magistério ou cursando 8ª série, receberão bolsas;
A qualidade de EJA deve ser observada mediante a valorização profissional e a formação continuada dos educadores, compreendida como um processo permanente de reflexão sobre a prática;	Capacitação dos alfabetizadores: um mês de curso, no campus da Universidade parceira;
Constituir fóruns permanentes de EJA que visem garantir unidade, qualidade e continuidade às políticas em EJA;	Período de duração da alfabetização: 5 meses com aulas três vezes por semana;
Adotar mecanismos de acompanhamento e avaliação periódica das políticas e programas de EJA, empreendidos por todos os segmentos com vistas ao desenvolvimento das ações propostas e a efetiva socialização de seus resultados, zelando para que tais mecanismos não impliquem a padronização dos programas, sua extinção ou redução do atendimento;	A avaliação do processo é realizada pelo professor da universidade, uma vez por mês, no final do semestre. Sendo proposta uma avaliação intermediária e uma final, seis meses e um ano após o término, para verificar se o aluno voltou à escola ou entrou no mercado de trabalho;
Elaborar propostas pedagógicas para a EJA que contribuam para o exercício da cidadania e considerem a realidade sócio-política e econômica, as condições de vida dos educandos e suas características culturais;	Material didático básico entregue a cada aluno: 7 livros elaborados pela Secretaria Municipal de Curitiba;
Resguardada a responsabilidade pública na manutenção e desenvolvimento da EJA, o financiamento por organismos governamentais de programas desenvolvidos em parceria com organizações da sociedade civil constitui procedimento legítimo, desde que baseado em critérios democrática e publicamente definidos pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos;	A terceira vertente do programa é o incentivo a parcerias entre Governo Federal, Conselho da Comunidade Solidária, Empresas, Universidades e Prefeituras.

Fonte: Maria Margarida Machado (s/d).

Pelo panorama apresentado no quadro acima, fica evidente a abrangência da EJA proposta pelos delegados do Seminário Nacional de Natal *visa a vis* a concepção restritiva do PAS.

Tendo a frente do programa a primeira dama Ruth Cardoso, o PAS, que esteve baseado, segundo alguns críticos¹⁴, na concepção alfabetizadora de Paulo Freire, surgirá no Brasil, mais uma vez, como campanha massiva visando eliminar o intenso e extenso analfabetismo que afeta jovens e adultos de norte a sul do país.

Para isso, evocando o artigo 205 da Constituição¹⁵, o Governo Federal incentivou uma grande mobilização que denominou *parceria*. A parceria conjuga, principalmente, entidades particulares, prefeituras e universidades públicas e privadas. No caso da participação das universidades, há críticas alertando que,

(a) *construção do consenso* pelo PAS, ao nosso ver, é estruturada pela e na linguagem, seja ela veiculada pela mídia ou pela exortação à participação das universidades públicas e privadas. As primeiras por serem consideradas parceiras “naturais” do programa dada à sua subordinação ao poder federal e, as segundas por obterem ganhos derivados (isenções fiscais ou outros benefícios) reclamados como consequência de sua inserção na “parceria” que mantém junto à coordenação executiva do PAS (Alvarenga, 2002, p. 2).

Nesse ideário, também pode haver parceiros individuais que, entre a população, entram em contato com o Programa e *adotam* um aluno pagando a quantia mensal de R\$ 17,00 o que, segundo cálculo oficial, equivale a 50% do custo desse aluno. Assim, para cada R\$ 17,00 aportados, o MEC destina a mesma quantia para cobrir os 100% totais¹⁶.

Hoje, no Brasil, a principal política governamental de alfabetização de jovens e adultos, o PAS, tem sido sustentada por ações de filantropia, dependente dos gestos da caridade individual e de empresários bem sucedidos que vêm sendo estimulados pelo Estado brasileiro.

Através de doações feitas em cartão de crédito por pessoas físicas (quantia esta determinada pelo programa) e no sistema de parcerias celebradas entre o Ministério da Educação e empresas privadas, o PAS vem se firmando com um modelo de política de alfabetização que tem contribuído para substituir o Estado na promoção das

¹⁴ Entre esses críticos encontramos o trabalho: A construção do consenso pelo programa alfabetização solidária: “usos” e “abusos” do pensamento freireano, de Márcia Soares de Alvarenga (2002).

¹⁵ Este Artigo, diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

¹⁶ Trajetória 6 anos, p. 31.

políticas educacionais, transferindo esse seu histórico dever para a iniciativa privada, baseado nas regras e orientações do modelo político-econômico neoliberal (Ibidem, p. 8).

A campanha, conforme indicam os números do governo, tem tido elevado êxito no atendimento¹⁷.

Mesmo admitindo a boa desenvoltura quantitativa da campanha, fica entre nós a preocupação com relação à condução das parcerias, incorporadas pelo PAS, no governo Fernando Henrique Cardoso.

A concepção de parceria, se distorcida, pode levar ao entendimento de contribuições particulares que desobrigam os setores públicos de financiarem o Ensino de Jovens e Adultos. No caso da adoção de aluno, corre-se o risco de forjamos uma “solidariedade” rarefeita, na qual o Estado escolhe, entre os cidadãos, quem e onde deve participar do processo de escolarização.

As políticas sociais, dentro da concepção neoliberal, não devem ser promovidas pelo Estado, já que isso significaria um desequilíbrio nas condições dos indivíduos, um aumento de gastos que levaria novamente à crise fiscal e uma intervenção no âmbito das decisões privadas que afetaria a liberdade individual. (Biancchetti, 2001, p. 111).

Num país em que a taxação de impostos, segundo especialistas, está entre as maiores do mundo, apelar para a participação individual, como probabilidade de eliminação do analfabetismo, é criar um imposto moralmente compulsório sobre o maior contingente da população desassistida de projetos públicos sociais mínimos, transferindo para esta a responsabilidade da melhora ou piora de suas condições.

Nessa visão, são investimentos dependentes de recursos pessoais que darão ou não possibilidades aos indivíduos das camadas populares de conquistarem níveis mais elevados de educação. Apela-se para o investimento monetário dos indivíduos, como solução que poderia, nessa estranha lógica, mudar destinos.

Por outro lado, convocar instituições privadas para atuar em campanhas de alfabetização pode ser temerário devido aos objetivos e interesses do capital que tem, na sua gênese, a necessidade constante de realizar lucros. Isto pode ser diferente,

¹⁷ Segundo relatório do PAS, o número de alunos atendidos evoluiu de 9.200, no primeiro semestre de 1997, para 708.344 no primeiro semestre de 2002 (Trajetória 6 anos, p.15).

ainda que empresas participem, quando o Estado está à frente dessas ações públicas. A educação, pela necessidade de oferta equitativa, tem de obrigatoriamente estar sob o controle direto do Estado.

Como também há uma tensão entre essas forças, vemos entidades universitárias de renome engajando-se no Projeto, o que pode ser afirmativo pela experiência acumulada por tais instituições¹⁸. Entretanto, ainda que isso ocorra de forma positiva, cabe perseguir um maior envolvimento público estatal. Sobretudo, no que concerne à destinação de verbas que não podem estar vinculadas à participação de qualquer outro ator denominado *parceiro*.

O que criticamos não é a convocação social de parceiros e sim sua distorção ideológica, própria da postura neoliberal, quando busca deslocar os deveres do Estado para as ações individuais. Ou seja, o sucesso ou fracasso das campanhas, não está nas diretrizes governamentais, mas em cada indivíduo.

Num sistema de governo, em que estejam claras as relações com a sociedade, que privilegie o fortalecimento das corroidas estruturas de base e, sobretudo, que não se limite a convocar à participação, mas que esteja engajado à frente das ações coletivas com a responsabilidade de financiamento que lhe cabe em níveis federal, estadual e municipal, há possibilidade de êxito para a chamada parceria. A busca desse consenso é, sem dúvida, o grande desafio do presidente Lula, eleito com boa margem de credibilidade popular.

É comum, em nossa história, a convivência entre modelos *caritativos e filantrópicos*, quase sempre centrados em interesses contrários aos dos indivíduos¹⁹. Estes modelos, desde o Império, exibem suas contradições sobre a educação de adultos no Brasil.

No entanto, foi a partir de 1940, com as condições criadas pela Constituição de 1934 e afirmadas no Plano Nacional de Educação daquela época, que o setor público, gradativamente, sobretudo o federal, vem tomando para si a organização dos

¹⁸ Ver relação das instituições superiores em *Trajetória 6 anos*, p.50.

¹⁹ Tais modelos que no século XIX, defendiam o afastamento das crianças pobres do seu meio sociofamiliar, podem ser mais bem compreendidos no artigo de Lílian M. P. de Carvalho Ramos, denominado: Educação das classes populares, na Revista Teias da Faculdade de Educação da UERJ, n.3, de jan/jun de 2001.

programas de adultos. Essa alusão é importante para compreendermos a origem do envolvimento público-federal, crescente ao longo do tempo, e que ressurge como idéia-força no final dos anos 1980.

Um tanto quanto fracionadas no período militar, as políticas educacionais serão rediscutidas por amplos setores sociais e incorporadas à Constituição Federal, de 1988. Nessa Carta será reconhecido o direito de todos os alunos das séries regulares e também dos jovens e adultos de terem acesso à educação, assim como dever da União, estados e municípios pela sua oferta gratuita.

Infelizmente, a euforia das conquistas não teve correspondência no campo prático. Nos anos 90, o governo federal, com seus instrumentos legais, embora não legítimos, tratou de anular conquistas amplas que envolviam garantias para a EJA, em prol de crianças e adolescentes nas faixas etárias de 7 a 14 anos. Este fato torna-se absurdo, não pela opção pelo Ensino Fundamental que, na faixa obrigatória aumentou efetivamente sua oferta, mas pela exclusão de outras modalidades educativas, tais como o ensino supletivo e outras formas de EJA. Tão grave quanto o não reconhecimento oficial dos direitos dos alunos adultos é a carência em termos de formação do professor para esse segmento da população.

Ainda assim, é na LDB 9394/96 que veremos surgir, pela primeira vez, indicações para a formação de professores de EJA. O Artigo 61, tratando da atuação dos profissionais de educação, determina que a sua formação deve *atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de [educação] e às características de cada fase do desenvolvimento do educando...*

Ora, se a EJA, na Seção V do Capítulo II da Educação Básica da LDB, é tratada como modalidade específica de *educação* e, em seu Artigo 61, exige do professor – principal profissional de educação – que sua formação varie em função dos diferentes níveis educacionais e em correspondência com *cada fase do desenvolvimento do educando*, torna-se evidente que a LDB, ainda que mantida a visão supletiva da educação de adultos, “sobrevivente” desde a Lei 5692/71, incorpora, como nenhuma outra, a relevância do professor de EJA. Entretanto, na prática, iniciativas sobre a

formação e concurso público para o magistério de jovens e adultos, até aqui, têm se revelado nulas²⁰.

Por tanto, fica aparente que as políticas públicas de educação de jovens e adultos têm se movimentado dentro de um quadro instável. Apesar da crescente universalização da escola fundamental, consumada ao longo de toda década de 90, as pessoas de 15 anos e mais (Tabela 2) continuam a conviver com baixos índices de alfabetização. Nesse grupo etário, em particular, as exigências atuais da vida social e do mercado de trabalho fazem do ensino fundamental uma garantia à cidadania e uma necessidade social prementes.

Alheias a estas necessidades surgem reconfigurações da gestão pública, bastante perceptíveis no final do século XX, que transferem a responsabilidade pela escolaridade fundamental de jovens e adultos aos estados e municípios, na perspectiva de aproximar a oferta escolar da realidade local sem, no entanto, criar novas fontes de recursos para seu financiamento.

TABELA 2 - TAXAS DE ANALFABETISMO ENTRE AS PESSOAS DE 15 ANOS E MAIS

Países/ anos	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001

O elevado índice de analfabetos a partir dos 15 anos de idade, em 1999, que segundo a tabela acima veio diminuindo nos últimos 29 anos, ainda é alto em comparação a outros países.

Face às elevadas taxas de analfabetismo adulto ainda em vigor, a descentralização da educação, sem a participação do governo federal no financiamento das modalidades de EJA, pode contribuir para piorar a qualidade da

²⁰ Entre essas iniciativas, aponta-se o trabalho da própria SME-RJ, que vem buscando qualificar professores voltados para o magistério de EJA, através de projetos desenvolvidos pela coordenadoria do PEJ.

escolaridade desses adultos, que passam a depender, exclusivamente, da receita municipal.

Se, por um lado, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação fundamental, trazida para o nível municipal, tem sido alvo de críticas em função da indiferença federal, por outro, pode se revelar como positiva à medida que tende a aproximar a escola da realidade local. Nesse aspecto, a descentralização pode propiciar à população o acompanhamento de como as Secretarias Municipais estão equacionando localmente o problema da Educação de Jovens e Adultos, seja em termos de propostas e projetos, seja no que tange à sua relação com a comunidade diretamente envolvida.

Entretanto, até o momento, a forma de encaminhamento da municipalização da educação fundamental, no caso da EJA, tem servido muito mais à omissão dos setores federal e estadual do que a uma ação política coordenada de descentralização (Haddad et alli, apud Di Pierro et alli, 2001).

Nas últimas décadas, houve uma significativa ampliação do ensino fundamental regular, que permitiu o ingresso de muitas crianças que estavam fora da escola por falta de vagas. Entretanto, a exclusão, que antes se devia ao reduzido número de matrículas, não diminuiu, pois o problema passou a ser outro: os vários alunos que chegam às salas de aula não aprendem por causa da má qualidade do ensino atual, aumentando, posteriormente, o número de jovens e adultos desescolarizados.

O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por numeroso contingente de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional. Esse quadro mostra que o desafio da expansão do atendimento escolar de jovens e adultos já não reside apenas no atendimento da população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que freqüentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagem suficiente para participar plenamente das discussões que envolvem os rumos do país e para seguir aprendendo ao longo da vida (Haddad e Di Pierro, 2000).

Esse quadro fica mais visível quando entendemos, segundo apontamentos de Magda Soares (2001), que o termo *alfabetizado* tem se referido, no tempo, àqueles

que aprendem a ler e escrever sem incorporar as práticas sociais a partir das quais se constroem materialmente a leitura e a escrita.

Quase sempre, a alfabetização tem se realizado, de modo tradicional, seguindo métodos didáticos padronizados em cartilhas que, além de não alcançarem, sequer, as variedades dialetais regionais dos alunos brasileiros, lhes proporcionam um estranhamento por imposição de uma outra realidade que foge essencialmente a suas experiências culturais e sociais.

Em contrapartida, é a elaboração da leitura e da escrita, incorporadas ao contexto social, econômico e político, que possibilita saber responder às exigências que a sociedade faz continuamente e, ao mesmo tempo, questionar mais conscientemente (no sentido contra ideológico), o controle hegemônico. O trabalho educativo, nessa dimensão, caracterizaria uma ação de *letramento*.

A palavra letramento é a "versão para o português da palavra da língua inglesa *litteracy*".

(...) *Litteracy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a 'tecnologia' do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *litteracy*" (Soares, Magda, 1999, p. 17-18).

Assim, podemos definir letramento como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a aptidão para ler e produzir textos, dos mais variados gêneros e temas, com proficiência, é o mais

significativo indicador de um bom desempenho lingüístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Cada vez, torna-se mais evidente que as necessidades básicas de aprendizagem da população adulta só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam de institucionalidade e continuidade para superar o modelo dominante nas campanhas emergenciais e na iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e a recursos humanos não-especializados. Essas características da maioria dos programas marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (Di Pierro *et alii*, 2001).

O estigma da falta de continuidade na educação de adultos no Brasil se deve, principalmente, ao seu vínculo com as necessidades momentâneas demandadas pelos setores empregatícios.

Obviamente, esse atrelamento aos desígnios produtivos tem dificultado uma política educacional permanente. A ausência de um arcabouço mais firme termina fazendo a educação de adultos seguir caminhos diversos, ao sabor das sucessivas campanhas educacionais que se sucederam em nossa história.

Essa visão restritiva, ligada ao trabalho produtivo, ganhou força na criação da UNESCO, após a Segunda Guerra quando, segundo Haddad & Di Pierro (2000), a instituição alertava o mundo sobre as enormes desigualdades entre as nações ressaltando que, para a diminuição do fosso, seria imprescindível o papel desempenhado pela educação, sobretudo a dos adultos, na eliminação das distâncias entre os países ricos e aqueles denominados “atrasados”.

O Brasil, embalado por essas diretrizes, criou, em sintonia com o serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos (SEA). O SEA organizará o ensino de adolescentes e adultos, reunindo os serviços já existentes no setor.

As diferentes campanhas de educação de adultos que se sucederam na história brasileira, não expressaram, quando comparadas com outras nações, grandes avanços na escolarização de jovens e adultos.

Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, chegam a comentar que:

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas a média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (Haddad e Di Pierro, 2000, p.111).

Passados quase quarenta anos, quando observamos os dados da Tabela 2, podemos servir-nos da mesma interpretação que fazem Haddad e Di Pierro em relação aos anos 60.

Os desenlaces históricos do passado, irremediavelmente, nos colocam frente à atualidade da EJA.

Entre as iniciativas atuais de EJA encontra-se o PEJ, programa atual da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para atendimento a jovens e adultos, que foi estruturado por Darcy Ribeiro, no início dos anos 1980.

3.2 O antropólogo Darcy e a condução da EJA no Rio de Janeiro

O antropólogo Darcy Ribeiro, nesse momento de nosso trabalho merece destaque porque foi na qualidade de vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, na administração Leonel de Moura Brizola, a partir de 1983 que, como principal colaborador, elaborou o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e reservou neles um espaço para a incorporação dos jovens desescolarizados.

Entre as propostas e projetos desenvolvidos no CIEPs nos interessa, então, particularmente o Programa de Educação Juvenil.

O PEJ, como programa público municipal carioca para EJA, nasceu no CIEP e das idéias de Darcy, tendo por objetivo atender jovens que não puderam, por falta de oportunidades, se manter no sistema escolar regular.

Na sua gênese, o PEJ deveria atender jovens de 14 a 20 anos. Com uma estrutura considerada por Cunha (1995, p, 145) difusa, o projeto buscou resgatar o *binômio alfabetização/conscientização*, não observando a necessidade de operar com um conteúdo apropriado aos adultos, mediante uma *didática especial*; aspectos estes já percebidos e trabalhados por outros professores fora do estado do Rio de Janeiro.

Visando ser convincente, nos meios populares, conforme aponta Luiz Antônio Cunha – sobretudo por tratar *aguadamente* as idéias de Paulo Freire – o Livro dos Cieps, revela o arcabouço pedagógico, pensado por Darcy, para os alunos do PEJ:

A pedagogia do Programa de Educação Juvenil parte do próprio trabalho e da vida dos alunos, procurando não deixar de fora nada que pertença, afetivamente, ao seu cotidiano. O que se propõe é uma ruptura: normalmente, o aluno das camadas populares, pela sua condição social, é impedido de explicitar suas vivências diárias: no CIEP, ele encontra amplo espaço de expressão, levando-se em conta a amplitude do ato de viver, (sic) que inclui não só problemas e dificuldades, como também alegrias, esperanças e prazeres (apud Cunha, 1995, p.145).

Para desdobrarmos essas crenças de Darcy a respeito do PEJ, torna-se necessário resgatar, brevemente, sua trajetória política iniciada em Minas Gerais.

O mineiro Darcy Ribeiro (1922/1997), definitivamente, não foi um produto da linhagem política de sua terra, onde líderes tradicionais faziam da cautela, da disciplina programática, do jogo de interesse, suas principais estratégias de avanço consensual.

Darcy Ribeiro, segundo Bomeny (2001, p. 174- 175), dá seus primeiros passos espelhando-se no mineiro João Pinheiro²¹, indivíduo pragmático por excelência e pouco afeito ao jeito da escola mineira de fazer política.

Estilo muito mais próximo, naquele momento, ao comportamento paulista de mover-se politicamente, Darcy

Fez-se herdeiro de uma linhagem mineira que não alçou à política nacional nos anos 1930 e que orientou a ação política a partir de uma versão de modernidade à feição paulista, no que a ela podemos associar o pragmatismo e o antiintelectualismo. João Pinheiro (1860-1908) talvez possa ser eleito como emblema dessa tradição (Bomeny, 2001, p. 173-174).

O antiacademicismo e o pragmatismo de Darcy encontrarão terreno mais profícuo, por sua inquietude e irreverência, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, mais propriamente, lhe fascinará a efervescência da vida intelectual

paulista; arena que marcará indistintamente toda sua vida de homem, antropólogo e político.

Nessa mesma época, Darcy Ribeiro entrará para o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Inicialmente dividido entre a participação política e a sala de aula, seu insucesso será duplo, não conseguindo um bom desempenho escolar, nem tampouco boa aceitação pelo comitê do partido.

Darcy permaneceu na Escola [Livre de Sociologia] os oito anos que passou em São Paulo. Por ela fez o bacharelado até 1945, o mestrado de 1946 a 1947. O projeto era seguir para Chicago para completar a carreira com o doutorado. Mas começa ali a saga da inadaptabilidade que impedia sua integração completa, e naquele ambiente perfila o *ethos* antiacadêmico que o vai seguindo pela vida. O ativismo político complicava suas relações acadêmicas; seu intelectualismo atrapalhava sua aceitação no partido comunista (Idem, 2001, p. 189).

Numa de suas revelações, Darcy comenta:

Vivi aqueles anos paulistas sob grandes tensões. Por um lado, o peso e a atração do Partido Comunista e de minha célula de motorneiros. Por outro lado, a Escola de Sociologia, forçando minha despolitização para fazer de mim um cientista objetivo. Ela também me encantava...(apud Bomeny, *ibidem*).

No ambiente sociológico paulista, Darcy, muito embora deslumbrado com o cenário intelectual de São Paulo, em contraponto com o provincianismo mineiro da época, não caminhou de forma harmônica com aquela comunidade.²²

Será na década de 1950 que Darcy se ligará definitivamente a Anísio Teixeira e à influência escolanovista que iria lhe acompanhar por toda a vida.

O encontro de [Darcy Ribeiro com Anísio Teixeira], nos anos 1950, traria à Escola Nova, pelas mãos de seu pioneiro mais ilustre, um reforço naquilo que mais a identificou: o entendimento da educação como uma questão social (Bomeny, 2001, p.221).

²¹ O mineiro João Pinheiro da Silva teve atuação política intensa entre o final do século XIX e início do XX. Em 1905 foi eleito senador, e no ano seguinte governador de Minas Gerais. Sua administração cuidou especialmente do ensino e da política econômica.

²² Sobre tais aspectos ver Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado, de autoria de Helena Bomeny, 2001, p.179 – 207.

Anísio Teixeira e o movimento da Escola Nova imporiam uma marca sobre os ideais de Darcy Ribeiro que se evidenciaria com força durante sua participação no governo Brizola, no Rio de Janeiro, a partir dos anos iniciais da década de 1980²³.

Em 1982, Leonel Brizola, será eleito governador, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro, nomeando Yara Vargas para secretária da educação e seu vice-governador, Darcy Ribeiro, para secretário da cultura.

O governador Brizola, no início do seu governo baixou, em 15 de março de 1983, o decreto 6.626 criando a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Essa Comissão, tendo na presidência o vice-governador Darcy Ribeiro, englobava a secretaria de educação, ciência e cultura do estado, além da secretaria municipal de educação da capital e o reitor da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). Este fato elevava, na prática, o vice-governador à condição de secretário de educação.

À Comissão caberia formular as políticas educacionais e sua respectiva condução sob o crivo de Darcy.

Segundo Cunha (1995, p.130), os educadores fluminenses receberam tais mudanças com entusiasmo devido ao passado do vice-governador na criação da Universidade de Brasília (UnB), além de todo o clima de oposição ao *chaguismo* – vigente desde o antigo Estado da Guanabara²⁴ – promovido pela campanha brizolista, naquele instante vitoriosa.

O governo colocava a educação como prioridade número um. Provavelmente, tal prioridade seja responsável pela primeira obra ligada à educação: a “Passarela do Samba”, mais tarde popularmente batizada de “Sambódromo”. Além de eliminar os custos estaduais com os desfiles carnavalescos, ali funcionariam:

160 salas de aula e 43 salas administrativas [...], uma pré-escola, uma escola de 1º grau para alunos em tempo integral, uma escola de 2º grau, uma escola de formação de professores, um centro de artes, uma escola de ensino supletivo, além de quadras de esportes e biblioteca.

²³ O encontro de Anísio Teixeira com as idéias da Escola Nova, também pode ser visto, entre outros, no livro citado à nota acima, de Helena Bomeny.

²⁴ Denominação do governo de Antonio de Pádua Chagas Freitas, nomeado governador da Guanabara, pelo regime militar no período de 1971 a 1975, e depois eleito indiretamente pela Assembléia Legislativa para o governo do Estado do Rio de Janeiro de 1978 a 1983. Em 1974, o Estado do Rio de Janeiro e o Estado da Guanabara fundiram-se por determinação do regime militar, constituindo o atual Estado do Rio de Janeiro.

Para o conjunto, anunciava-se uma capacidade de atendimento de dezesseis mil crianças e jovens (Cunha, 1995, p. 130).

A construção do “Sambódromo” ainda não havia sido terminada e a Assembléia Legislativa, através da Lei RJ. 705 de 21/12/1983, aprovava o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro. Nas palavras de Luiz Antônio Cunha, “*o Plano [apontava] a existência de graves pontos de estrangulamentos no ensino, refletidos nos altos índices de repetência e evasão*” (*idem*, p.131).

Esses dados, que apontavam para uma grave exclusão de alunos entre as camadas populares, levam ao entendimento da necessidade de escolas em tempo integral. Fato que iria materializar os CIEPs.

Para o avanço e a consolidação dos CIEPs, o vice-governador, promoveu, no segundo semestre de 1983, em Mendes, o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro. Este encontro entre o vice-governador, Darcy Ribeiro e o professorado, devido ao desacordo das propostas, terminou sem qualquer consenso.

Um ano depois, em setembro de 1984, foi promovido um novo encontro, desta vez com os professores de 2º grau. Tal e qual o Encontro de Mendes, neste também, não houve consenso²⁵.

Passados dez anos de implantação dos CIEPs, muita coisa mudou e outras tantas utopias do antropólogo Darcy Ribeiro, nesse espaço escolar, ainda não se efetivaram. Entretanto, o PEJ continua sendo uma realidade em desenvolvimento no Rio de Janeiro. Hoje, o Programa de Educação Juvenil não pertence mais ao estado, sendo ofertado pelo município. Ainda é ministrado em alguns CIEPs, mas também ocupa vários espaços noturnos em outras escolas municipais.

Após o tempo decorrido desde a criação do PEJ, percebi, nas entrevistas que realizei com as coordenadoras do PEJ, uma espécie de reverência ao *binômio alfabetização/conscientização*, privilegiado na pedagogia freireana e que foi absorvido pela proposta de Darcy numa forma que Cunha (1995, p.145) define como *pedagogia aguada*, ou seja, descontextualizada do seu *lôcus* histórico. Ter como referência Paulo Freire é saudável e positivo, desde que não se prenda a uma espécie

²⁵ Ver detalhadamente, sobre estes encontros, o livro de Luiz Antônio Cunha, Educação, Estado e democracia no Brasil, Teses e antíteses (1995, p. 134 – 140).

de “romantismo ideológico” que permita resvalar para um populismo, tão recorrente em nossa história da educação.

É preciso, sim, uma EJA cuja metodologia se encontre com os saberes populares, que privilegie a formação dos professores do PEJ, que os convoque a uma visão mais alongada da educação de adultos. Faz-se mister aproximar o conteúdo proposto das novas demandas sociais. Sobretudo, despregando-se do conceito estreito de “juvenildade”, marcado pela implantação do Programa, na gênese do projeto CIEP. Torna-se necessário contemplar, irrestritamente, todas as idades dependentes da EJA.

CAPÍTULO IV

4 Estadania em contraste com a cidadania no interior da educação popular e a oficialização do PEJ no município do Rio de Janeiro.

4.1 O conflito entre estadania e cidadania

A bem da verdade, a educação no Brasil, em seu caráter popular, tem se apresentado freqüentemente como via de passagem para o mundo do trabalho. Mesmo quando se buscou acentuar que esta preparação não deveria prescindir do direito à cidadania, como foi o caso da Lei 5692/71.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (grifo meu, Piletti & Piletti, 2000, p. 239).

Na mesma proposta, 25 anos depois, caminha a Lei 9394/96, quando, no Art. 37, parágrafo 1º, diz que os sistemas de ensino, assegurando a gratuidade, atenderão aos dependentes de EJA devendo considerar [...] *as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho*.

O Projeto Original do PEJ, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, em 1999, também tem intenção de

criar oportunidades aos jovens cidadãos da Cidade do Rio de Janeiro, para completarem seus estudos com qualidade, trabalhando para a construção de uma consciência crítica da realidade e garantindo um exercício mais pleno de cidadania (grifos meus, Projeto de Educação Juvenil, s/d.).

Observamos que o comprometimento com o trabalho, a cidadania e a liberdade, entre nós, vem de longa data, estando sempre presente nos textos das políticas públicas, independente da época e da proposta político-ideológica dos governos.

Entretanto, sem discordar da inequívoca importância da escola, não cabe a esta, isoladamente, *construir* de forma difusa a cidadania. Tal concepção tem transferido essa responsabilidade para o interior escolar, não se fazendo acompanhar das melhorias aclamadas por tantos pesquisadores da educação, sobretudo no que diz

respeito à crise de identidade do magistério²⁶. Para tanto, outras ações complementares, como mudança da mentalidade dirigente e acesso decente ao trabalho com renda digna, às categorias populares, precisam ser garantidas e isto não se dá como ato isolado a partir unicamente dos espaços escolares.

Seria importante, embora não seja a prioridade temática nesse trabalho, antes de prosseguirmos fazer um breve comentário a respeito da cidadania, tão cara entre nós.

É nosso vício, nos dizeres de José Murilo de Carvalho (2001), confundir cidadania com *estadania*.

Na *estadania* a sociedade se move a partir das iniciativas do Estado, de políticas públicas orientadas pelo crivo político de “especialistas” *em contraste com a cidadania*.

A cidadania para se efetivar, gradativamente, envolve a participação de movimentos independentes à concessão do Estado.

Nossa tradição política é unicamente de reforço ao Poder Executivo.

A campanha pelas eleições diretas referia-se à escolha do presidente da República, o chefe do Executivo. Dificilmente haveria movimento semelhante para defender eleições legislativas. Nunca houve no Brasil reação popular contra fechamento do Congresso. Há uma convicção abstrata da importância dos partidos e do Congresso como mecanismos de representação, convicção esta que não se reflete na avaliação concreta de sua atuação. O desprestígio generalizado dos políticos perante a população é mais acentuado quando se trata de vereadores, deputados e senadores.

Além da cultura política estatista, ou governista, a inversão favoreceu também uma visão corporativista dos interesses coletivos (Carvalho, 2001, p. 222).

Então, o Legislativo, quando tem o cidadão ausente, também tende a “oferecer-se” ao Poder Executivo em função dos privilégios pessoais e dos poderes locais que passam a representar contra os maiores interesses populares.

²⁶ Ver CANDAU, *Magistério: construção cotidiana*. Trabalho elaborado pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, reunindo estudos sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado, diversos, como fonte de reflexão sobre o tema.

Portanto, o decreto de cidadania no papel – peça permanente da atitude política oficial – não tem, por ato de osmose, condições de consignar-se na prática cotidiana indicando em quais espaços deverá ou não ocorrer.

Nesse cotidiano de “culto” ao Estado, sempre convivemos com dificuldades em relação às práticas reivindicatórias dos movimentos sociais. Aprendemos, historicamente, por medo ou acanhamento, que é o Estado quem dirige, ou deve dirigir, nossos anseios e expectativas.

Ligada à preferência pelo Executivo está a busca por um messias político, por um salvador da pátria. Como a experiência de governo democrático tem sido curta e os problemas sociais têm persistido e mesmo se agravado, cresce também a impaciência popular com o funcionamento geralmente mais lento do mecanismo democrático de decisão. Daí a busca de soluções mais rápidas por meio de lideranças carismáticas e messiânicas (idem, p. 221-222).

Os movimentos sociais, quando surgidos, devem ser interpretados como sintoma de desvio entre a “oferta” política oficial e aquilo que se nega, na prática, no dia-a-dia dos indivíduos.

Atenta a essas expressões sociais, as escolas populares podem ter papel importante na educação dos seus alunos.

Como a educação das categorias populares, inversamente, tem sido vinculada ao fator emprego, a formação dessa classe recebe uma ideológica influência das relações oriundas do trabalho. Essa influência, devido à necessidade de o indivíduo se manter empregado, fez o local de trabalho, durante muito tempo, atuar como instância educativa, interferindo na condição de liberdade e criatividade do trabalhador. Daí a contradição entre “preparação para o trabalho” e “exercício consciente da cidadania”, exortada constantemente na elaboração das leis quando buscam equalizar trabalho e educação.

Essa relação “cultural” entre trabalho e indivíduos tem reforçado, nas ações dos interesses produtivos, uma educação alienadora: não esqueçamos que, famosas no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, foram às campanhas que promoveram o *operário padrão* nas fábricas brasileiras. Estas incentivavam, através de premiação, a disciplina produtiva no chão de fábrica, reforçando uma hierarquia em que o

trabalhador acatava ordens sem participar das decisões gerenciais que envolviam suas condições de trabalho. Esse processo subjuguava o trabalhador a um quadro de alienação, revelando um tipo de heterogestão.

[...] a heterogestão, na medida em que hierarquiza o trabalho coletivo e educa o operário para o trabalho dividido, surge como uma das formas de garantir a dominação do capital sobre o trabalho (Kuenzer, 2001, p. 13).

O cenário, marcado pela submissão ampla do trabalho ao capital, devido às novas demandas sociais que também envolvem a educação – embora, até o presente momento, pouco tenha avançado – tem como ponto chave a Constituição Federal de 1988 e, em 1996, a LDB atual.

Ainda que as relações de trabalho venham mudando acentuadamente nos últimos vinte anos, inclusive acumulando altas taxas de desemprego, as categorias populares, que em boa parte dependem da EJA, ainda são marcadas por uma espécie de alienação, que lhes nega uma cidadania plena, sempre prometida na pena da lei. A educação, tratada dessa forma, tem como função

produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo (Frigotto, apud Corrêa, 2001, p. 61).

É nessa arena de conflitos, mas também de possibilidades, que busco contribuir para ampliar a discussão a respeito da temática que envolve, não só o jovem, mas todo o público dependente da Educação de Jovens e Adultos, visando a construção de novos rumos.

Como o Rio de Janeiro, no momento da pesquisa, por orientação da Secretaria Municipal desenvolve um programa específico dirigido aos indivíduos dependentes da EJA, com a denominação de Programa de Educação Juvenil (PEJ) e a nomenclatura *juvenil*, não deve ser impeditivo para que pessoas de outras idades tenham acesso à educação, escolhemos uma escola para nossas observações empíricas.

Claramente, compreendo que há, no desenvolvimento do tema, uma complexidade histórica que transborda uma dissertação de mestrado. Dentro dos limites, o que pretendo é iniciar uma discussão que, certamente, será confrontada por

outros olhares, a respeito de uma EJA que pode estar se fragmentando, em seu atendimento, tendo de escolher entre dedicar-se a jovens ou adultos, quando sua missão é a de trabalhar integrando ambas vertentes.

Para tanto, nos situamos na concepção do PEJ, como idéia de Darcy Ribeiro para atendimento ao público juvenil.

Entre os que analisam a especificidade de programas de EJA voltados aos jovens está Leôncio Soares (2001, p. 215-16), quando comenta: *[As] particularidades juvenis exigem a criação de programas destinados especificamente aos jovens.* Baseados em estudos sobre a diversidade cultural dos jovens, segundo o autor, Sposito, Dayrell, Freitas e Marques, apontam três características básicas:

- (i) os jovens não possuem emprego, nem oportunidades educativas;
- (ii) os jovens dos setores populares passam rapidamente à adolescência, adquirindo responsabilidades próprias dos adultos;
- (iii) os jovens buscam estudos em consonância com a sua realidade.

Os autores verificam, ainda, que os jovens que dependem da Educação de Adultos, representam uma parcela bastante expressiva e que por essa razão necessitariam de maior concentração de esforços por parte da EJA.

Diante dessas conclusões, que inegavelmente são importantes, tenho dúvidas se, sob um olhar restrito, não corremos o risco de estar defendendo interesses específicos, que reforçam uma nova divisão social, agora na EJA, entre moços, que devem chegar resolutamente ao “mundo adulto”, e adultos que aceitem, resignadamente, a velhice sem quaisquer perspectivas de conforto e dignidade.

Ressaltando que ações materiais oriundas da omissão política do Estado são danosas em qualquer época. A solução não está no tempo futuro das idades, mas na eliminação imediata das desigualdades que produzem exclusão, sempre, em tempo real; *e o real é o que nos acontece enquanto fazemos outros planos.*

Sendo um termo categoricamente polissêmico, cidadania – por não pressupor divisões em seu núcleo – deve invariavelmente contemplar a totalidade dos indivíduos que se fazem presentes na sociedade humana, sejam eles jovens ou não.

Estudos sobre a juventude apontam que 89% dos jovens com 19 anos encontram-se defasados na escolarização idade/série (Soares, Leôncio, p. 215).

Trata-se de um percentual significativo mas que pode vir a reforçar o equívoco de desprezar outras categorias de idade também não atendidas pelo sistema escolar. Minha preocupação é que esse entendimento possa reforçar a idéia de que os adultos, após os 25 ou 30 anos, devem se conformar com a sua exclusão do processo de EJA, em troca da recuperação dos mais jovens.

4.2 A concepção do PEJ.

Como vimos, na introdução, o PEJ, teve origem no projeto de Darcy Ribeiro, o antropólogo esteve à frente do governo Brizola em 1983; sendo reorganizado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 1985.

Atuando dentro do CIEPs, como previsto na versão inicial de Darcy, o programa municipal continuou privilegiando a alfabetização. Seu objetivo inicial era atender jovens entre 14 e 20 anos de idade. Funcionando em 20 CIEPs, o projeto estruturou-se para alfabetizar em dois anos.

Em 1987, o programa, tendo concluído as primeiras turmas de alfabetização, sentiu a necessidade de ampliar suas linhas, para atender os alunos pioneiros do projeto, oferecendo continuidade de educação em duas fases divididas em bloco I e bloco II.

No bloco I, os alunos seriam alfabetizados, enquanto, no bloco II, prosseguiriam seus estudos com educação equivalente ao segmento de 1ª à 4ª séries. Mesmo desdobrando-se em dois grupos, o PEJ não tinha autorização do Conselho Municipal de Educação para emitir certificação aos jovens que concluíssem estas fases.

Curioso, sendo uma iniciativa da própria prefeitura, é o fato de o Programa ter demorado 14 anos para ser reconhecido oficialmente. Um trabalho árduo entre professores e alunos, da alfabetização até a 4ª série, que, entretanto, não concedia ao alunado qualquer certificação que pudesse fazê-lo ascender a outros níveis escolares oferecidos pela rede pública e, ao mesmo tempo, comprovar sua escolaridade para as exigências formais da sociedade. Essa situação durou até 1999 e levou a uma das coordenadoras entrevistadas a caracterizar essa etapa do PEJ, contraditoriamente, como sendo, ao mesmo tempo, “uma iniciativa oficial, porém clandestina”.

A não certificação fazia o próprio sistema público de educação, sobretudo o estadual também responsável pela continuidade escolar, ver com reserva um programa, do município, na forma do PEJ que funcionava à noite, não usava a seriação, avaliava fora dos padrões tradicionais e depois garantia aos alunos o ingresso na 5ª série²⁷. Com a falta de reconhecimento oficial, toda a estrutura perdia o sentido.

Em 1988, a SMERJ, visando atender indivíduos dependentes do primeiro grau em EJA, implantou em 26 unidades escolares o Ensino Regular Noturno para jovens entre 12 e 20 anos. Em função disto, a Rede Municipal de Ensino passou a conviver com os dois programas de educação juvenil: o PEJ e o Ensino Regular.

Em 1996, favorecido pelo Convênio 610/96 SME/MEC/FNDE, o Programa de Educação Juvenil conseguiu investimentos reputados (SECRETARIA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO, s/d), como *significativos*; o que proporcionou ao Projeto tomar novos rumos.

Tanto assim, que, em 1998, a Secretaria Municipal de Educação firmou parceria (Convênio SME/MEC/FNDE de nº 07922/97), alterando a atuação do PEJ. A partir desse novo Convênio com o MEC/FNDE, o PEJ I passou a oferecer educação correspondente às 4 primeiras séries e o PEJ II às 4 últimas séries do Ensino Fundamental.

Somente em 1999, após quatorze anos de implantação do Projeto, o Conselho Municipal de Educação, através do Parecer 03/99 (*ibidem*), reconheceria o PEJ nas versões I e II, garantindo certificação retroativa, a partir de 1998.

Após o reconhecimento do Conselho, as faixas etárias também foram alteradas, sendo de 14 a 22 anos para o PEJ I e de 14 a 25 anos para o PEJ II. Além disso, os dois PEJs foram divididos em blocos I e II²⁸.

²⁷ A avaliação buscava uma alternativa à visão tradicional. A rede como um todo avaliava classificando, promovendo ou reprovando o aluno. No PEJ o aluno podia avançar independente do ano letivo terminar. Se o professor, no Conselho de Classe, com a participação do aluno, entendesse que este poderia avançar, isso acontecia independente do tempo de estudos que tivesse. O ritmo era determinado pelos indivíduos de acordo com o desenvolvimento que iam apresentando.

²⁸ Se fizéssemos uma correspondência com a educação formal, o bloco I do PEJ I estaria agregando à 1ª e 2ª séries e o bloco II, 3ª e 4ª séries. Enquanto o PEJ II, no bloco I, agruparia 5ª e 6ª séries e no bloco II, 7ª e 8ª séries.

Com a reestruturação do PEJ, cobrindo todo o Ensino Fundamental, o Ensino Regular Noturno no município deixou de existir.

O PEJ buscou fugir ao sistema de promoção tradicional e passou a promover os alunos a novas etapas usando como avaliação as Unidades de Progressão (UP's). Nestas, são agrupadas as tarefas disciplinares a serem trabalhadas num certo período de tempo vinculadas a um caderno de atividades²⁹.

Inicialmente, a construção dos cadernos de atividades pertinentes a cada UP, não teve a participação dos professores do PEJ. Essa elaboração foi feita por especialistas fora do Projeto.

Após um ano de funcionamento dos cadernos de atividades, os professores sentiram a necessidade de rever o material. Entenderam que precisavam assumir a autoria daquilo que estavam trabalhando. Entretanto, esses professores, apesar de estarem no PEJ, não tinham experiência em EJA, pois eram oriundos do ensino regular³⁰. Ainda assim, os professores do programa, após o período percorrido, se sentindo com mais vivência na EJA, reivindicavam para si a revisão dos cadernos de atividades.

Em virtude destas circunstâncias e da necessidade de provocar uma reflexão teórica sobre a sala de aula e, ao mesmo tempo, de inserir os professores na realidade diferenciada dos adultos, elaborou-se, em parceria com a PUC-Rio, no ano de 2002, o primeiro curso de capacitação para os professores municipais do PEJ.

O curso foi dividido em três módulos: no primeiro, os esforços estiveram voltados para a construção de uma visão ampliada da EJA, seu caminho histórico e o posicionamento da Educação de Adultos na LDB. No segundo, priorizou-se as identidades e os saberes do aluno de EJA; enquanto, no terceiro, a intenção foi abordar a construção do conhecimento do adulto e seu convívio com as variadas linguagens, a diferença entre alfabetização e letramento e as propostas curriculares para o aluno do PEJ.

²⁹ Nas UP's, estão contidas as disciplinas com sua carga horária correspondente e as etapas a serem percorridas dentro dos blocos, tanto do PEJ I quanto do PEJ II. Ao final de cada UP, três por ano, os professores constatarem o desempenho dos alunos, promovendo-os a uma nova Unidade de Progressão. A última UP do ano tem caráter decisivo para acesso ou permanência no bloco.

Na primeira capacitação municipal, o ponto positivo foi que os professores, tanto os do PEJ I, que trabalham todas as áreas, quanto os do PEJ II, que trabalham por disciplina específica, participaram das atividades do curso de forma integrada, refletindo sobre as questões dos estudantes adultos como um todo. O principal objetivo dessa participação integrada dos professores foi quebrar a visão de trabalho docente estratificado em séries.

Essa questão se reflete na organização do PEJ II, em cada turma que deve ter, em média, 25 alunos, num total mínimo de 100 alunos, divididos de 2^a a 6^a feira, em *cinco agrupamentos escolares*³¹, relacionados às disciplinas da seguinte forma: História/Geografia (um docente assume estas duas disciplinas), Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira Moderna.

Nesse sistema, o professor de História/Geografia, por exemplo, cada dia da semana estará numa turma diferente, trabalhando sua disciplina. As turmas podem ser, como ilustração, A, B, C, D, E: na segunda-feira os professores se distribuem em cada uma delas alternando-as entre si, até quinta-feira. As sextas-feiras são reservadas para aulas de Língua Estrangeira. Então, cada professor elabora e aplica seu conteúdo, convivendo e conhecendo todos os estágios dos alunos, desde o início até o final do programa³².

Toda sexta-feira, os professores se reúnem para discutirem o que foi trabalhado na semana. Entretanto, a reunião é somente para aqueles que lecionam as disciplinas do chamado “núcleo duro”. Pois, os professores de Artes Plásticas e Língua Estrangeira Moderna são aqueles que estarão em sala de aula nesse dia e que não poderão acompanhar as reuniões semanais. Esses professores só se encontram com os outros uma vez por mês. Fica a impressão de que suas disciplinas não são tão reconhecidas quanto às outras.

O aspecto a ser destacado é que todos os professores acompanham todas as turmas. Dessa forma, também o professor pode ir vivenciando etapas diferenciadas, amadurecendo seu conhecimento, fundamentando novas formas de pensar.

³⁰ A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda não tem concurso para professores com especialização na educação de adultos.

³¹ Termo usado pelo PEJ, para definir as cinco disciplinas citadas.

³² O PEJ II, tem a duração total de 22 meses, com carga horária equivalente a 1740 horas.

4.3 Análise dos questionários

Para obter indícios que pudessem apontar para uma possível juvenilização da oferta do PEJ, tomamos como referência a escola estudada e aplicamos um questionário com 112 questões aos alunos que freqüentavam, em dezembro de 2002, o PEJ II. A escola, em questão, localiza-se no Centro do Rio de Janeiro.

No capítulo referente às Notas Metodológicas, como forma de posicionar o leitor, fiz uma breve exposição do questionário. Passo agora à descrição da aplicação dos questionários e dos dados obtidos.

No dia de aula em que foi aplicado o questionário, estavam presentes na escola 138 alunos. Vale ressaltar que a escola municipal pesquisada, só trabalha com o PEJ II.

O total de alunos matriculados até a data da aplicação do questionário era de 196 estudantes, o que significa que 58 alunos (29,59%) não estavam presentes no dia em questão. Os professores e o coordenador explicaram que, nesta época do ano, o número de faltas é elevado, devido ao contingente que se dedica ao comércio e, por isso, precisa trabalhar até tarde para atender à demanda do Natal e, assim, elevar sua renda.

Além das faixas etárias levantadas nas Fichas de Matrículas, planejamos o questionário visando conhecer um pouco mais sobre a realidade dos alunos do Projeto de Educação Juvenil. Apresentamos, a continuação, alguns dados coletados, tais como: raça, sexo, relação com a leitura, estado civil, número de filhos e escolaridade dos pais do alunado do PEJ II, que estuda na escola pesquisada.

Sobre a questão da raça: 45 alunos (32,61%), se auto-declararam pardos/mulatos; 44 alunos (31,88%) se intitularam brancos e 30 alunos (21,74%) responderam ser negros.

Em termos de gênero, 81 alunos (58,69%) são do sexo masculino e 55 (39,85%) são do sexo feminino. Dois alunos não responderam esta pergunta.

No item estado civil e número de filhos: 96 alunos (69,56%), responderam ser solteiros e 21 alunos (15,22%) disseram ser casados. Enquanto, 82 alunos (59,42%) informaram não ter filhos e 29 alunos (21,01%) responderam ter um filho.

O estado civil solteiro, muito próximo do número de alunos que não têm filhos, pode ser um indicador do expressivo número de jovens matriculados na escola.

A escolaridade do pai, num total de 104 alunos que responderam o item, se distribui da seguinte maneira: 49 alunos (47,11%) disseram que seu progenitor estudou entre a 1ª e a 4ª séries; 18 alunos (17,30%) apontaram que o pai estudou entre a 5ª e a 8ª série; 16 alunos (15,38%) informaram que seu pai cursou o ensino médio; enquanto outros 16 alunos (15,38%) indicaram que o pai nunca estudou e apenas 5 alunos (4,81%), disseram que o pai chegou ao ensino superior.

Por sua vez, a escolaridade da mãe foi indicada por um número maior de alunos (109) e apresentou a seguinte distribuição: 40 alunos (36,70%), disseram que a mãe estudou entre a 1ª e a 4ª séries; 31 alunos (28,44%) responderam que a mãe estudou entre a 5ª e a 8ª séries; 23 alunos (21,10%) disseram que a mãe nunca estudou; 11 alunos (10,09%) anotaram que a mãe estudou até o nível médio e 4 alunos (3,67%) indicaram que a mãe estudou até o ensino superior.

Se somarmos o percentual dos pais que estudaram entre as primeiras séries do Ensino Fundamental e aqueles que nunca estudaram, este se elevará para 62,49%, indicador que revela a reprodução generacional dos baixos índices de escolaridade entre os membros das famílias das classes populares, em função da falta de atendimento escolar adequado.

Usando critérios semelhantes ao dos pais para as mães desses alunos, atingiremos um percentual de 57,80% de mulheres com escolaridade correspondente às primeiras séries do ensino fundamental e que nunca freqüentaram a escola.

4.4 Análise das Fichas de Matrícula

A análise das Fichas de Matrículas teve como finalidade observar, na escola pesquisada, a idade tanto dos alunos que continuavam estudando no PEJ II quanto aqueles que evadiram da escola até dezembro de 2002.

Para tanto, fiz o levantamento das Fichas do PEJ II, blocos I e II, de todas as turmas que compõem o programa. O resumo desse levantamento segue abaixo:

- a) O horário de funcionamento da escola é de 2ª à 6ª feira, de 18h. a 22h.

b) O total de alunos, nos Blocos I e II, estudando no PEJ, no mês de dezembro/2002, era de 196. Destes, 135 alunos estavam na faixa etária entre 14 e 25 anos. Apenas dois alunos não tiveram registrada sua data de nascimento na Ficha de Matrícula.

Já um total de 59 alunos pertencia à faixa etária entre 26 e 52 anos de idade. Fazendo um corte nesse total, percebemos que 25 alunos tinham entre 26 e 30 anos de idade, sendo que a maior concentração (9 alunos) estava na idade de 26 anos; 34 alunos compunham a faixa etária entre 31 e 52 anos. Nesta última faixa, somente 15 alunos tinham mais de 40 anos de idade. Significando, em linhas gerais, que a maior concentração na base adulta está entre 26 e 39 anos.

Entre os 55 alunos que abandonaram o PEJ antes de dezembro de 2002, 49 alunos estavam na faixa etária entre 15 e 25 anos e apenas 6 alunos compreendiam a faixa etária entre 26 e 39 anos. O interessante a ser observado é que se entre aqueles que estudam há pouquíssimos indivíduos acima dos 40 anos – apenas 15 alunos – no grupo dos que abandonaram o programa, nenhum aluno atingia esta idade. O que demonstra, por outro lado, que não houve evasão nesta faixa etária.

A divisão de alunos do PEJ entre o Bloco I e o Bloco II apresenta a seguinte distribuição:

- O Bloco I, com equivalência a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, era freqüentado por 71 alunos, divididos em 3 turmas, com 40 alunos na faixa etária entre 15 e 25 anos; 8 alunos entre 26 e 30 anos; 11 alunos entre 31 e 40 anos; 9 alunos entre 41 e 50 anos; havia também um aluno com mais de 50 anos e 2 alunos que não declararam a idade.
- O Bloco II, com equivalência a 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental, era freqüentado por 125 alunos, divididos em 5 turmas, com 95 alunos na faixa etária entre 15 e 25 anos; 17 alunos entre 26 e 30 anos; 10 alunos entre 31 e 40 anos; 3 alunos entre 41 e 50 anos.

Entre os que deixaram o curso ao longo do ano, num total de 55 alunos nos dois blocos, verificamos que 49 alunos estavam na faixa entre 15 e 25 anos e 6 alunos entre 26 e 39 anos.

Esses dados revelam que a maior concentração, nos dois blocos do PEJ II, por grupos de alunos, está na faixa compreendida entre 15 e 25 anos. O Bloco I apresenta 56,34% de alunos com idade entre 15 e 25 anos, enquanto o Bloco II concentra 76% de alunos na faixa etária entre 15 e 25 anos de idade.

O aspecto que chama a atenção é a distribuição dos alunos evadidos entre a faixa etária dos jovens e a faixa etária dos adultos: somados os dois blocos, encontramos, no grupo entre 15 e 25 anos de idade, um número bastante elevado de indivíduos que deixaram o PEJ sem concluir seus estudos, e que representam 89,09% do total de alunos evadidos.

A análise dos dados acima deixa evidente que o PEJ, ao menos na escola pesquisada, não vem possibilitando um amplo acesso a faixas etárias superiores a 30 anos de idade. Dos 196 alunos que lá estudam, 135 estavam na faixa compreendida entre 14 e 25 anos de idade. Se acrescentarmos a estes os 25 alunos que aparecem no grupo entre 26 e 30 anos, teremos um montante de 160 alunos (81,63%) pertencentes a uma faixa etária relativamente jovem.

No universo pesquisado, somente 15 alunos tinham acima de 40 anos de idade e entre os 55 alunos que deixaram o curso, em 2002, 49 alunos tinham entre 15 e 25 anos de idade.

Esses dados mostram que apesar das mudanças legais, o PEJ ainda se encontra comprometido com a proposta original do Projeto, em termos da população preferencialmente atendida.

CAPÍTULO V

Considerações finais

A mobilização da política municipal atual em torno da oferta escolar destinada preferencialmente ao público jovem, nos conduziu a pesquisar a trajetória do PEJ.

A supressão do ensino noturno adulto no município do Rio que, de certa forma, dava a idéia de espaço aberto a idades diversas, colocou – sintomaticamente – no lugar um outro destinado a indivíduos entre 14 e 25 anos de idade.

As políticas educacionais, quando reforçam tal posição, validam, com sinal trocado, o imediatismo de empresários e governantes que, nas últimas décadas, vêm se empenhando, no embalo da desregulamentação do trabalho, em incorporar estes jovens nas novas formas de consumo e empregabilidade.

Para tanto, toma força, entre nós, uma concepção de jovens inadaptáveis aos processos educativos vivenciados no interior da escola regular e que precisam, portanto, de um “tratamento especial”, capaz de prepará-los para as novas demandas que surgem.

Como tais demandas envolvem, preferencialmente, a escolaridade de alunos que estejam estudando nas séries finais (7ª e 8ª) da educação fundamental, escolhemos, entre os dois segmentos do Projeto, o PEJ II oferecido por uma escola municipal localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro e que acolhe alunos de pontos diferenciados da cidade.

A reconstrução histórica da trajetória do PEJ, que dá suporte aos dados levantados, envolveu principalmente:

- a) A elaboração e realização de entrevistas com as coordenadoras centrais do PEJ;
- b) A convivência com professores no curso de capacitação do PEJ.
- c) Observações do cotidiano escolar do coordenador e de professores.

Por sua vez, a pesquisa sobre uma tendência à juvenilização da oferta de educação de jovens e adultos na política municipal de EJA, refere-se ao contingente de indivíduos localizados na faixa etária entre 15 e 25 anos.

A preocupação com o público jovem, confirmando as observações iniciais, vem no rastro das novas demandas sociais, que a partir do processo de globalização passou

a exigir, em grande intensidade, a atenção de empresários e governantes nos mais distintos países do mundo, fato que também alcançará o Brasil. O imediatismo emanado dessas relações provocou o seguinte comentário de Miriam Paura Zippin Grinspun:

há [...] um bloco de demandas que são as advindas do tempo em que vivemos, de globalização, de pós-modernidade, em que as buscas concentram-se no trabalho e em uma perspectiva de vida. Na época atual, nós nos movemos levados pelo imediatismo. Tudo é agora. Não há uma perspectiva mais ampla, de longo prazo. (Grinspun, JB, 05/11/2000).

Sem qualquer perspectiva de longo prazo e no embalo do consumismo instantâneo, os arrivistas do século XXI elegem o jovem como personagem símbolo de tudo que é “novo” e “moderno”. Seja como consumidor ou como arquétipo de trabalhador exigido pela “sociedade do futuro”. Neste plano torna-se necessário romper com as conquistas trabalhistas da “sociedade passada”, classificando-a como responsáveis pela crise do emprego revelada no fim do século XX. Para tanto, nada melhor do que “afastar” um tipo de trabalhador que foi produto dessa história, forjando outro – denominado jovem – como ícone do “mundo globalizado”.

Esse imediatismo, exigido pela reconfiguração do capital, ao mesmo tempo em que visa afastar os adultos trabalhadores de uma participação social mais efetiva, elege – precipitadamente – o jovem como personagem central da sociedade pós-industrial.

Entendo, que no caso do Rio de Janeiro, a questão da juventude, resgatada na década de 1980, será intensificada no momento da participação de Darcy Ribeiro à frente do governo Brizola.

Essa compreensão de Darcy Ribeiro, favorável à oferta juvenil, entre aqueles indivíduos em idade escolar defasada, motivou-o como vice-governador em 1983, a projetar o PEJ, dentro dos CIEPs, como proposta educativa vinculada ao Estado do Rio de Janeiro.

Mais tarde, recuperando a idéia nascida no âmbito estatal, o PEJ será conduzido como programa único para dar conta da educação dos adultos em nível municipal.

Destarte, o PEJ será oficializado, pelo Conselho Municipal de Educação em 1999, já que antes dessa data sequer certificava os alunos que por ele passavam. No entanto, a faixa etária de 14 a 20 anos, que marcou o início do programa, a partir da oficialização, passou a ser de 14 a 22 anos de idade para o PEJ I e 14 a 25 anos de idade para o PEJ II, embora, houvesse indicações de que a partir do ano 2002 essa faixa seria ampliada.

O condicionamento das faixas etárias acima, consta no Parecer nº 03/99 aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (Anexo 3).

Contudo, ainda que o PEJ – como afirmaram as coordenadoras entrevistadas – deva dar acesso a todas as pessoas das mais variadas idades, a nomenclatura “juvenil” que acompanha o programa desde a origem, fiel aos ideais de Darcy Ribeiro, parece vir resistindo às tentativas de englobar faixas etárias mais elevadas.

A pesquisa de campo, na escola municipal, mesmo guardando a proporção do microcosmo estudado, apresentou no total de suas matrículas uma considerável concentração na faixa relativa às idades de 15 a 25 anos.

Ainda que vários relatos, coletados no interior do PEJ, afirmem que deva ser respeitada a LDB, pois esta apenas restringe o limite inferior de idade para frequentar a EJA em 15 anos, o processo de seleção de alunos, feito sem a participação da escola, até o momento, tem divergido de tal expectativa, como é ilustrado pelos dados relacionados a seguir:

- Em dezembro de 2002, entre os 196 alunos que permaneciam na escola pesquisada, mais de dois terços – 135 alunos – tinham entre 15 e 25 anos de idade.
- Entre os 55 alunos evadidos do PEJ II em 2002, 49 alunos (89%) pertenciam à faixa etária privilegiada pelo programa, enquanto apenas 6 alunos tinham mais de 25 anos.

Por outro lado, os indivíduos que estão na idade acima de 25 anos, embora representando apenas um terço, podem estar indicando possibilidades futuras de ocupação de espaço em escalas etárias variadas.

No entanto, até o momento, a concentração etária, na faixa entre 15 e 25 anos, é bastante compacta se comparada com aqueles alunos que se distribuem por outras idades.

Dois fatos, entre os alunos que evadiram, nos chamam a atenção:

- a) Um quadro de juvenilização também no abandono;
- b) Menor desistência dos indivíduos acima dos 25 anos.

Embora, neste caso específico, outras ações possam ser testadas, parece-nos que há uma substituição de indivíduos mais novos, que abandonam, por outros acima de 25 anos que vão sendo admitidos no programa.

As duas constatações acima podem estar se dando devido ao conflito estabelecido em função do desajustamento dos quadros escolares locais do PEJ, por um lado, e a expectativa dos jovens por outro, incentivando uma elevada evasão na faixa dos 15 aos 25 anos. Talvez, esse desajustamento possa ser melhor equacionado com a elaboração de novas capacitações que tragam elementos para a compreensão da crise de valores que envolve os jovens, vitimados por todo um quadro de instabilidade social de momento. Fato que pode ser aproveitado, pelo PEJ, permitindo uma aproximação entre as experiências diferenciadas de vida dos alunos adultos e a busca de afirmação, num cenário mundial de mudanças, demandadas pelos mais jovens.

No momento em que a coordenação do PEJ revela uma preocupação em manter o programa, ofertando de modo equivalente oportunidades tanto a jovens quanto a adultos, não permitindo que o programa se juvenilize, seria positivo planejar capacitações, para que os professores do programa pudessem, no espaço escolar, integrar ações partindo da experiência vivida pelos dois grupos, destacando as conquistas alcançadas, no mundo do trabalho, por gerações passadas. O que concorreria para estimular o estudo dos adultos, trazendo aos jovens informações que possam ser úteis para o conjunto do seu desenvolvimento. Pois, torna-se imprescindível – como cita Juan Carlos Tedesco ao comentar os estudos baseados nos conceitos de resiliência – *que os alunos, [especialmente pertencentes a estes grupos em particular], possam sentir que seus professores têm confiança neles e na sua capacidade de aprender (Tedesco, 2003).*

No quadro atual, enquanto num momento há uma exortação na seleção do programa destinada aos jovens, noutra a escola esboça dificuldades de compreendê-los e mantê-los em seu espaço. Já entre os adultos, segmento da população

geralmente pouco incentivado a continuar os estudos, embora estejam quantitativamente pouco representados no PEJ, apresentam – como vimos anteriormente – menor índice de evasão do que os jovens. Por tanto, mudanças que propiciem variabilidade no ingresso e estabilidade na permanência dos jovens e adultos nos espaços escolares do PEJ fazem-se necessárias. Bem como se faz necessária a apreensão dessas contradições.

Tem sido uma constante discutir o programa de EJA desvinculando-o do ensino regular e desconsiderando a experiência de que aqueles alunos são portadores. Entendo, portanto que, num primeiro momento, a forma de conduzir o espaço de sala de aula entre jovens e adultos, no PEJ, deve ser trabalhado a partir da expectativa de cada um dos dois grupos, conhecendo e envolvendo as distintas realidades que permeiam o projeto de vida, tanto dos jovens quanto dos adultos, num mundo de crise do trabalho.

Até mesmo porque, a experiência de trabalho trazida pelas categorias mais velhas, é de vital importância para a construção de aprendizado integral do aluno jovem.

Nossa observação – sobre os dois grupos (o de 15 a 25 anos e os dos alunos que têm em mais de 25 anos) – tendo em vista as relações de emprego e renda, revelou o seguinte quadro:

1) Trabalho:

- I. Entre os indivíduos de até 25 anos, 37,9% não trabalham, enquanto 29,3% trabalham e dependem financeiramente da família;
- II. Na faixa dos maiores de 25 anos, 83% trabalham, sendo que 16,6% trabalham e dependem financeiramente da família.

2) Salário mensal:

- I. Entre os indivíduos de até 25 anos, 37% ganham entre R\$ 100,00 e R\$ 300,00;
- II. Entre os indivíduos maiores de 25 anos, 55% ganham entre R\$ 301,00 e R\$ 1.001,00 ou mais.

Esses dados servem para nos mostrar a complexidade do problema que envolve a Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro, constando o seguinte:

- a) Existe um privilegiamento, no PEJ II, baseado na escola pesquisada, para as categorias de indivíduos entre 15 e 25 anos de idade;
- b) Vários são os casos em que, amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a justiça determina a incorporação, na sala de aula, de menores infratores. Fato que, isolado do acompanhamento de outras áreas sociais especializadas, gera estranhamento, entre todos, tanto por parte dos alunos quanto dos professores;
- c) No ensino municipal noturno há uma grande carência de recursos, o que impede a disponibilidade de bibliotecas, computadores, formação específica de professores para o PEJ. Da mesma forma, a escassez de recursos tem obstruído a construção de dados que possam permitir identificar o perfil dos alunos do PEJ apontando, por exemplo, as causas da evasão ou suas perspectivas após a conclusão escolar;
- d) O grupo que concentra os alunos acima de 25 anos, apesar da crise que se abate sobre o trabalho, apresenta maiores taxas de emprego e ganhos salariais mais elevados, se comparados com os indivíduos na faixa etária de 15 a 25 anos de idade.

Em função desses dados, compreendemos que somente o imediatismo juvenil, justificado por alguns, em função das necessidades clamadas pelo “mundo globalizado”, sem intervenções profundas, dialogando com os atores envolvidos no processo, não dará conta da complexidade que está no entorno da carência educativa dos jovens e adultos no Brasil.

Ainda que o projeto – no município do Rio – mude seu nome, criando esperanças momentâneas, de PEJ para PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), convém observar que a concepção *juvenil*, se não reavaliada minuciosamente poderá, por sua natureza histórica, se manter embrionária revelando novas contradições de caráter supletivo para a educação de adultos na cidade carioca.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVARENGA, Márcia S. (2002). *A Construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: “usos” e “abusos” do pensamento freireano*. Apresentado na 25ª Reunião da ANPEd, GT 18 de Educação de pessoas jovens e adultas, Caxambu, 29 de setembro a 02 de outubro. Internet/endereço: www.anped.org.br
- ARANHA, M. L. de A. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. (1997). *Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos*. Revista da ANPEd, nº 4.
- BIANCHETTI, Roberto G. (2001). *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- BOMENY, Helena. (2001). *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: UFMG.
- BONAMINO, Alicia. (2002). *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). (2001). *Magistério: construção cotidiana*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes
- CARNEIRO, Moaci Alves. (1998). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CARVALHO, Célia P. (2000). *Ensino Noturno: realidade e ilusão*. 9 ed. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, José Murilo. (2001). *Cidadania no Brasil: o longo caminho* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CASTRO, Cláudio Moura et alii. (1980). *O enigma do supletivo*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- COLÓQUIO SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). (1996). São Paulo: Ação educativa e Puc-SP.
- CORRÊA, Vera. (2001). *A Ressignificação do papel do Estado na educação pública: imagens compartilhadas por professoras*. In: Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ, n. 3, junho.
- CUNHA, Luiz Antônio. (1995). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- DAVIES, Nicholas. (2001). Entrevista à Folha Dirigida, Rio de Janeiro em 25/12.
- DI PIERRO, Maria Clara et alii. (2001). *Políticas Públicas e Educação: Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. 1. ed. Caderno Cedes. Campinas (SP): Unicamp, n° 55, p.58-77.
- ESTEVIÃO, Carlos. (2001). *Justiça e educação: a justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez.
- FARIA, Lia. (1999). *Os amores de uma professora*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 10/10.
- FERREIRA, Nilda T. (1993). *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FRANCO, Creso. (2000). *Novos olhares sobre o SAEB*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 19/11.
- FREIRE, Paulo. (2000). *Educação de Adultos: algumas reflexões*. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir. (2000). *Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas*. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO E. José (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. revista, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- GRISPUN, Miriam P. (2000). *Ao jovem, menos crítica e mais apoio*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, novembro.
- HADDAD, Sérgio. (2001). *A educação de pessoas jovens e adultas e a LDB*. In: BRZEZINSKI. I. (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 5. ed. São Paulo, Cortez.
- HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. (2000). *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago.
- JUVENTUDE, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO. (2000). 23ª Anped/ 24 a 28 set./ Caxambu – MG/EJA – GT 18. www.anped.org.br
- KONDER, Leandro. (1999). *Marx: vida e obra*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- KOSIK, Karel (2002). *Dialética do concreto*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

- KUENZER, Acácia Z. (2001). *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ Marli E. D. A. (1988). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitaivas*. 5ª reimpressão. São Paulo: E.P.U.
- MACHADO, Maria Margarida. (s/d). *A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”*. www.educacaoonline.pro.br
- NASCIMENTO, Cecília V. et alii. (2001). *Educação de Jovens e Adultos: perspectiva e discussões atuais*. In: Revista Trabalho & Educação em Perspectiva. B. H.: Faculdade de Educação da UFMG, n. 8.
- NASCIMENTO, Andréia A. et alii. (1999). *Ensino Supletivo e Educação de Jovens e Adultos*. In: Revista Trabalho & Educação em Perspectiva. B. H.: Faculdade de Educação da UFMG, n. 6, jan/junho.
- NOVA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA. (1988). Rio de Janeiro: Gráfica JB.
- PAIVA, Vanilda P. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. (2000). *Filosofia e História da Educação*. 15ª ed. São Paulo: Ática.
- PINTO, Álvaro V. *Sete lições sobre educação de adultos*. (2000). 11 ed. São Paulo: Cortez.
- PINTO, Diana Couto et alii (coord.). (2000). *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro*. São Paulo, Loyola.
- PROJETO DE EDUCAÇÃO JUVENIL. (s/d). Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.
- RAMOS, Lílian M. P. de Carvalho. (2001). *Educação das classes populares: o que mudou nas últimas décadas*. In: Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ, n.3, junho.
- RIBEIRO, Darcy. (1986). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.
- SOARES, Leôncio J. G. (2002). *Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.

- _____. (2001). *As políticas de EJA e a necessidade de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB; São Paulo: Ação Educativa.
- SOARES, Magda. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. B. H.: Autêntica.
- SPOSITO, Marília Pontes. (1999). *Juventude: crise, identidade e escola*. In: DAYRRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG.
- TEDESCO C. Juan. (2003). *Sobreviver às crises*. In: Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Abril, n.161, abril.
- TRAJETÓRIA 6 ANOS. (2002). www.alfabetizacao.org.br
- XAVIER, Libânia Nacif. (1999). *O Brasil como laboratório*. Bragança Paulista, SP: IFAN/CDAPH/ EDUSF.

ANEXOS

Anexo 1: Temas abordados nas entrevistas

- Origem do PEJ
- Trajetória do PEJ
- As diferenças entre as características do projeto na sua origem e na atualidade
- Envolvimento da SMERJ
- Transferência do PEJ do estado para o município do Rio de Janeiro
- Processos de seleção dos professores do PEJ
- Capacitação dos professores do PEJ
- Faixas etárias contempladas pelo PEJ
- Certificação dos alunos
- Formas de avaliação dos alunos
- Turnos de funcionamento do PEJ
- Como as escolas da rede regular municipal convivem com o PEJ
- Como é elaborado o material didático

Anexo 2: Questionário respondido pelos alunos do PEJ II

PESQUISA SOBRE PEJ II

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DE 7ª E 8ª SÉRIES (BLOCO II) DO E.F.

Este questionário faz parte da pesquisa de Marcos Antonio M. Chagas, mestrando da PUC-Rio. A finalidade é conhecer melhor quem são os alunos, jovens e adultos, matriculados no PEJ II, e em que condições estão realizando seus estudos.

Desse modo, peço a você que responda com o maior cuidado e sinceridade as perguntas abaixo.

Você não precisa se identificar e todas as suas respostas serão confidenciais e sigilosas, ou seja, as questões só serão utilizadas para fins de pesquisa. Suas respostas serão analisadas para estabelecer um conjunto de informações destinadas a caracterizar o aluno do PEJ II.

1 Sexo:

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2 Você se considera:

- (A) Branco.
- (B) Pardo/Mulato.
- (C) Negro.
- (D) Amarelo.
- (E) Indígena.

3 Cite o bairro que você mora

4 Qual o ano do seu nascimento?

- (A) 1977, ou antes.
- (B) 1978.
- (C) 1979.
- (D) 1980.
- (E) 1981.
- (F) 1982.
- (G) 1983.
- (H) 1984 ou depois.

5 Qual o seu estado civil?

- (A) Solteiro.
- (B) Casado.
- (C) Viúvo.
- (D) Separado.
- (E) Outro.

6 Quantos filhos você tem?

- (A) Nenhum.
- (B) Um.
- (C) Dois.
- (D) Três.
- (E) Mais de três.

7 Qual a sua religião?

- (A) Católica
- (B) Protestante, pentecostal, evangélica, etc.
- (C) Espírita
- (D) Umbanda/candomblé
- (E) Outras
- (F) Não tenho religião

8 Com que frequências você costuma ir à missa ou ao culto religioso?

- (A) uma vez por semana, pelo menos
- (B) uma vez por mês, pelo menos
- (C) Menos de uma vez por mês
- (D) Menos de uma vez por mês
- (E) raramente
- (F) nunca

9 Você trabalha?

- (A) Não trabalho.
- (B) Trabalho, mas ainda dependo financeiramente da minha família.
- (C) Trabalho e não dependo financeiramente da minha família.
- (D) Trabalho e sustento outras pessoas.

10 Quantas horas por semana você trabalha?

- (A) Não trabalho.
- (B) Menos de 20 horas por semana.
- (C) Entre 20 e 44 horas por semana.
- (D) Mais de 44 horas por semana.

11 Quanto você ganha por mês?

- (A) Não trabalho
- (B) Até R\$ 100,00
- (C) De R\$ 101,00 a R\$ 200,00
- (D) De R\$ 201,00 a R\$ 300,00
- (E) De R\$ 301,00 a R\$ 500,00
- (F) De R\$ 501,00 a R\$ 1000,00
- (G) R\$ 1001,00 ou mais

Onde você mora existe:

Marque **SIM** ou **NÃO** em cada linha.

		Sim	Não
12	Água encanada?	(A)	(B)
13	Eletricidade?	(A)	(B)
14	Calçamento?	(A)	(B)

PESQUISA SOBRE PEJ II

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DE 7ª E 8ª SÉRIES (BLOCO II) DO E.F.

Quantos dos itens, na tabela abaixo, há no lugar onde você mora?

Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum.

Itens	Quantos?							
15	Cozinha	0	1	2	3	4	5	6
16	Banheiro	0	1	2	3	4	5	6
17	Sala	0	1	2	3	4	5	6
18	quarto	0	1	2	3	4	5	6
19	Rádio	0	1	2	3	4	5	6
20	Televisão em cores	0	1	2	3	4	5	6
21	Aparelho de vídeo cassete	0	1	2	3	4	5	6
22	Geladeira	0	1	2	3	4	5	6
23	freezer	0	1	2	3	4	5	6
24	Máquina de lavar roupa	0	1	2	3	4	5	6
25	Aspirador de pó	0	1	2	3	4	5	6
26	Telefone residencial	0	1	2	3	4	5	6
27	Telefone celular	0	1	2	3	4	5	6
28	computador	0	1	2	3	4	5	6
29	automóvel	0	1	2	3	4	5	6
30	Ar condicionado	0	1	2	3	4	5	6

Responda, abaixo, se você tem em casa, marcando ao lado de cada item: **SIM** ou **Não**:

	Sim	Não
31	Um lugar calmo para estudar?	(A) (B)
32	Dicionário?	(A) (B)
33	Enciclopédia?	(A) (B)
34	Atlas?	(A) (B)
35	Calculadora?	(A) (B)
36	Internet?	(A) (B)

37 Em sua casa trabalha alguma empregada doméstica, todos os dias úteis? Quantas?

- (A) Nenhuma.
- (B) 1.
- (C) 2.
- (D) 3.
- (E) 4.
- (F) 5.
- (G) 6 ou mais.

38 Quantas pessoas moram COM VOCÊ?

- (A) Nenhuma, moro sozinho (a).
- (B) Uma pessoa.
- (C) Duas pessoas.
- (D) Três pessoas.
- (E) Quatro pessoas.
- (F) Cinco pessoas.
- (G) Seis pessoas.
- (H) Sete pessoas.
- (I) Mais do que sete pessoas.

Quem mora com você? As questões 39 a 45 apresentam uma lista de pessoas. Responda se cada uma delas mora ou não com você.

Marque **SIM** ou **NÃO** em cada linha.

	Sim	Não
39	Seu pai?	(A) (B)
40	Sua mãe?	(A) (B)
41	Seus irmãos, irmãs?	(A) (B)
42	Sua esposa/Seu marido?	(A) (B)
43	Seus (Suas) filhos (as)?	(A) (B)
44	Outros parentes?	(A) (B)
45	Amigos?	(A) (B)

46 Quantas pessoas ajudam você a pagar as despesas da casa?

- (A) Nenhuma
- (B) Uma pessoa.
- (C) Duas pessoas.
- (D) Três pessoas.
- (E) Quatro pessoas.
- (F) Cinco pessoas.
- (G) Seis pessoas.
- (H) Sete pessoas.
- (I) Mais do que sete pessoas.

47 Seu pai sabe ler e escrever?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não sei.

48 Até que série seu pai estudou?

Marque a alternativa que contém a última série a que ele chegou.

- (A) Nunca estudou.
- (B) Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.
- (D) Ensino Médio.
- (E) Faculdade (Ensino Superior).
- (F) Não sei.

PESQUISA SOBRE PEJ II

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DE 7ª E 8ª SÉRIES (BLOCO II) DO E.F.

49 Sua mãe sabe ler e escrever?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não sei.

50 Até que série sua mãe estudou?

Marque a alternativa que contém a última série que ela chegou.

- (A) Nunca estudou.
- (B) Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.
- (C) Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série.
- (D) Ensino Médio.
- (E) Faculdade (Ensino Superior).
- (F) Não sei.

Sua escola é um lugar onde:

Marque SIM ou NÃO em cada linha.

		Sim	Não
51	Faço amigos facilmente	(A)	(B)
52	Sinto-me à vontade	(A)	(B)
53	Sinto-me incomodado e fora de lugar	(A)	(B)
54	Sinto-me frequentemente entediado	(A)	(B)

55 Quantos livros há em sua casa?

- (A) De 1 a 20.
- (B) De 21 a 100.
- (C) Mais de 100.
- (D) Não sei.

As questões 56 a 60 apresentam diferentes materiais de leitura. Responda o que você costuma ler:

Marque SIM ou NÃO em cada linha.

	Materiais de leitura	Sim	Não
56	Ficção, romances, narrativas, contos.	(A)	(B)
57	Livros de não-ficção.	(A)	(B)
58	E-mails e sites/Internet.	(A)	(B)
59	Jornais	(A)	(B)
60	Poesias	(A)	(B)

61 Qual é sua atitude com relação à leitura?

- (A) só leio o que é necessário
- (B) ler é uma das minhas diversões preferidas
- (C) acho difícil ler livros até o fim
- (D) ler é uma perda de tempo
- (E) não tenho tempo de ler

62 Cite 3 livros que você leu nos últimos 2 anos e gostou:

Com que frequência você participa dos eventos abaixo? Marque SEMPRE, ALGUMAS VEZES ou NUNCA em cada linha.

	Sempre	Algumas vezes	Nunca	
63	Vai ao cinema	(A)	(B)	(C)
64	Visita a um museu ou uma galeria de arte	(A)	(B)	(C)
65	Vai a um show de música popular	(A)	(B)	(C)
66	Vai a um concerto de Música clássica	(A)	(B)	(C)
67	Vai ao teatro	(A)	(B)	(C)
68	Vai a Eventos esportivos (jogo de futebol etc)	(A)	(B)	(C)
69	Pega livros emprestados Na biblioteca (pública ou da escola)	(A)	(B)	(C)

Assinale as questões abaixo em função das suas relações em família, marcando SEMPRE, ALGUMAS VEZES ou NUNCA em cada linha.

	Sempre	Algumas vezes	Nunca	
70	Conversam sobre Assuntos políticos	(A)	(B)	(C)
71	Conversam sobre Livros, filmes ou Programas de TV.	(A)	(B)	(C)
72	Conversam sobre à escola	(A)	(B)	(C)
73	Almoçam ou jantam Juntos	(A)	(B)	(C)
74	Fazem programas Juntos	(A)	(B)	(C)

Assinale as questões abaixo, em função dos programas de TV, que você assiste na sua casa, marcando SEMPRE, ALGUMAS VEZES ou NUNCA

	Sempre	Algumas vezes	Nunca	
75	Jornais e noticiários	(A)	(B)	(C)
76	Filmes ou seriados	(A)	(B)	(C)
77	Programas de auditório	(A)	(B)	(C)
78	Documentários	(A)	(B)	(C)
79	Shows e musicais	(A)	(B)	(C)
80	Esportes	(A)	(B)	(C)
81	Novelas	(A)	(B)	(C)
82	Outros	(A)	(B)	(C)

PESQUISA SOBRE PEJ II

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DE 7ª E 8ª SÉRIES (BLOCO II) DO E.F.

83 Em que tipo de escola você já estudou?

- (A) A Rivadávia Correa é minha primeira escola
- (B) Em outras escolas públicas
- (C) Somente em escola particular.
- (D) em escola pública e em escola particular.

84 Você já repetiu o ano? Quantas vezes?

- (A) Nunca repeti ano até hoje.
- (B) Sim, 1 vez.
- (C) Sim, 2 vezes.
- (D) Sim, 3 vezes.
- (E) Sim, mais de 3 vezes.

85 Você estuda no ensino supletivo desde que série?

- (A) PEJ I, 1ª série
- (B) PEJ I, 2ª série
- (C) PEJ I, 3ª série
- (D) PEJ I, 4ª série
- (E) PEJ II, 5ª série
- (F) PEJ II, 6ª série
- (G) PEJ II, 7ª série
- (H) PEJ II, 8ª série

86 Você faz lição de casa?

Marque apenas uma alternativa.

- (A) Não, porque meus professores não passam lição de casa.
- (B) Não faço, mesmo quando tenho lição de casa.
- (C) Sim, faço lição de casa de vez em quando.
- (D) Sim, quase todo dia em que tem lição.
- (E) Sim, todo dia em que tem lição.

Você faz algum curso/atividade fora da escola?

Assinale, para cada curso apresentado nas questões 87 a 92, se você faz ou não.

Marque **SIM** ou **NÃO** em cada linha.

	Cursos	Sim	Não
87	Esportes (futebol, vôlei etc.)	(A)	(B)
88	Línguas (inglês, espanhol etc.)	(A)	(B)
89	Computação	(A)	(B)
90	Música (violão, canto etc.)	(A)	(B)
91	Reforço escolar	(A)	(B)
92	Outros	(A)	(B)

Além de cursos, você participa ou não de outras atividades promovidas pelas agremiações apresentadas nas questões 93 a 100?

Marque **SIM** ou **NÃO** em cada linha.

	Agremiações	Sim	Não
93	Grêmios escolares	(A)	(B)
94	Associação desportiva	(A)	(B)
95	Associação de moradores	(A)	(B)
96	Sindicato	(A)	(B)
97	Movimento religioso	(A)	(B)
98	Partido político	(A)	(B)
99	Organizações não-governamentais	(A)	(B)
100	Nenhum	(A)	(B)

101 Qual a matéria que você mais gosta?

- (A) Matemática
- (B) Língua Portuguesa
- (C) Ciências
- (D) História/Geografia
- (E) Língua Estrangeira Moderna

102 Neste ano, você tem boas notas ou conceito em qual matéria?

- (A) Matemática
- (B) Língua Portuguesa
- (C) Ciências
- (D) História/Geografia
- (E) Língua Estrangeira Moderna

103 Em relação à sua turma, neste ano, suas notas estão

- (A) acima da média
- (B) na média
- (C) abaixo da média

104 Quem ajuda você nos estudos quando necessário?

- (A) Seu pai ou sua mãe
- (B) A (o) companheira (o) de seu (a) pai (mãe)
- (C) Sua esposa(o) ou companheiro(a)
- (D) Seus(as) filhos(as)
- (E) Outra pessoa (quem)

105 Por semana, quanto tempo você gasta aproximadamente fazendo as tarefas da escola ou estudando?

- (A) menos de 1 hora
- (B) entre 1 e 3 horas
- (C) entre 3 e 5 horas
- (D) mais de 5 horas

106 Você sabe usar computador?

- (A) Sim.
- (B) Não.

107 Você usa computador na escola?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não há computador na minha escola.

PESQUISA SOBRE PEJ II

QUESTIONÁRIO DO ALUNO DE 7ª E 8ª SÉRIES (BLOCO II) DO E.F.

Responda, a partir da questão 108, com que frequência estas coisas acontecem na sua escola?

108 Os professores têm que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

109 Os professores continuam a explicar até que todos os alunos entendam a matéria

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

110 Há desordem e barulho na sala de aula

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

111 Os alunos procuram os professores quando precisam de ajuda

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

112 Os alunos relacionam-se bem com os professores

- (A) Nunca
 - (B) Na maioria das vezes
 - (C) Em todas as disciplinas
-

Anexo 3: Parecer nº 03/99

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Secretária: Carmem Lima Câmara de Moura

Rua Afonso Cavalcanti, 455 - F. Andar - Tel. 507-2481

E-mail: smec@pej.rj.gov.br - Home Page: <http://www.rj.gov.br/smec>

Câmara de Educação Básica
Processo nº 07/207/254/95
Interessado: SME - RJ

PARECER Nº 03/99
Aprova o Projeto de
Educação Juvenil nos
seus estágios PEJ I e
PEJ II

HISTÓRICO

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através da 5ª Diretora do Departamento Geral de Educação, Professora Lígia Sereno Parais e da 5ª Secretária Municipal de Educação, Profa. Carmem Lima Câmara de Moura, submeteu a exame e aprovação deste Colegiado o Projeto de Educação Juvenil que tem como objetivo oferecer aos jovens e adultos que não ingressaram ou se afastaram prematuramente da escola, a oportunidade de cursar e concluir o Ensino Fundamental num período de tempo mais curto e mais adequado às características e necessidades.

O processo tomou o número 07/207/286/98, em 10/11/98, sendo encaminhado pela 5ª Secretária Municipal de Educação ao Conselho em 11/11/98. Com a reorganização do Conselho Municipal de Educação, publicada no D.O. de 25/01/99, recebemos de volta o processo para retificação e atendimento à solicitação de inclusão dos Parâmetros relativos às disciplinas de História e Geografia.

No seu Histórico e Justificativa o Poder Público Municipal constata que devido a um "grande contingente de jovens analfabetos, sobretudo nas camadas mais pobres da população e com maior incidência na faixa etária entre 14 e 22 anos" houve a formulação do Projeto de Educação Juvenil (PEJ) em 1985, implantando-o em 20 Unidades Escolares (Centros Integrados de Educação Pública) da Rede Municipal de Ensino.

A partir de 1987, o Projeto, ultrapassando o seu objetivo inicial de alfabetização, passou a se organizar, de forma não seriada em dois blocos no primeiro, o processo inicial de alfabetização e, no segundo, o aprofundamento da leitura e escrita, trabalhando os conceitos relativos às áreas iniciais do ensino denominado Ensino de 1º Grau.

O processo de avaliação e aprendizagem é caracterizado pela reflexão e participação do estudante, não havendo reprovação, no sentido convencional do termo. Sob orientação do professor, o aluno faz o seu tempo, avançando à medida em que atinge os objetivos previstos.

Até o presente momento, não há certificação e este apontaria para o conclusão do 1º segmento do Ensino Fundamental, facilitando o ingresso no sistema seriado convencional, a partir da 5ª série.

No seu Organização e Metodologia, o PEJ I funciona em Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, possuindo, em média, quatro turmas com no máximo 25 alunos cada.

O Projeto se constitui em dois blocos sendo que no primeiro, o aluno e medida na alfabetização, "define-se como a capacidade de traçar texto e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar e introdutória" e no segundo bloco, "as diversas áreas do conhecimento começam a ser trabalhadas em suas especificidades, com destaque ao instrumental próprio à cada ciência".

O ingresso nos Blocos ocorre atendendo prioritariamente - ao Bloco 1 do PEJ I a alunos de 14 a 22 anos que nunca tenham frequentado a escola ou que não tenham concluído o processo inicial de alfabetização e - ao Bloco 2, alunos de 14 a 22 anos, sem comprovação de escolaridade anterior que, de acordo com a avaliação realizada pela equipe escolar, tenham alcançado os parâmetros curriculares do Bloco 1 do PEJ I, ou aqueles do Bloco 1 do PEJ I ou aqueles com comprovação de escolaridade equivalente a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, maiores de 18 anos.

Em 1996, o Convênio 610/96 SME/MEC/FNDE destinou recursos à Educação de Jovens e Adultos no Município do Rio de Janeiro, assim como o Convênio 07922/97 SME/MEC/FNDE viabilizou ações curriculares o Projeto, surgindo a proposição relativa ao PEJ II como forma de permitir ao jovem a conclusão dos estudos fundamentais como certificação de conclusão do 2º segmento do Ensino Fundamental, ao seu término.

O PEJ II é um projeto de educação presencial para jovens e adultos de 14 a 25 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental, por estarem em situação de semi-idade ou afastados da escola formal, sendo ministrado (...) através de dois blocos, com um total de 1740 horas de duração, funcionando em horário noturno, em Unidades Escolares do Município.

Com um máximo de 25 alunos por grupo e um mínimo de 100 alunos por Unidade Escolar, o Projeto se constitui de dois blocos com 870 horas de duração cada.

Cada bloco distribui-se por 3 Unidades de Progressão que podem ser vencidas pelos alunos, independentemente do calendário letivo. O Bloco I corresponde à 5ª e 6ª séries e o Bloco II à 7ª e 8ª séries. Os blocos são constituídos por 3 componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, Ciências e Saúde, comum aos 2 blocos, e Línguas Artísticas, no 1º Bloco e Língua Estrangeira Moderna, no 2º Bloco. Línguas Artísticas e Língua Estrangeira possuem uma carga horária menor: 150 horas por bloco.

Os componentes curriculares foram estruturados da seguinte forma:

	Bloco 1	Bloco 2	Total por componente
Língua Portuguesa	180	180	360
Matemática	150	150	300
História/Geografia	180	180	360
Ciências	150	150	300
Línguas Artísticas	150		150
Língua Estrangeira		150	150
Total	870	870	1.740

Os conteúdos curriculares que compõem os Blocos devem ser abordados, "procurando uma ampliação de conhecimentos, visão do mundo a partir de situações reais da vida dos alunos, utilizam os meios tecnologicamente desenvolvidos, quer através dos programas televisivos elaborados para alunos pela MultiRio, quer através programas de outras emissoras".

O ingresso nos Blocos se dá da seguinte forma - ao Bloco 1 PEJ II, os que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental regular ou alunos do Bloco 2 do PEJ I, os que avaliados pela equipe escolar tenham alcançado os parâmetros curriculares do Bloco 2 do PEJ I, mediante comprovação de escolaridade - ao Bloco 2 do PEJ II, os que apresentem aprovação na 6ª série do Ensino Fundamental regular ou alunos do Bloco 1 do PEJ II, os que avaliados pela equipe escolar tenham alcançado os parâmetros curriculares do Bloco 1 do PEJ II, mediante comprovação de escolaridade.

Os Blocos 1 e 2 possuem parâmetros definidos para terminalidade e foram estabelecidos por componente curricular, conforme proposto no Núcleo Curricular Básico - MultiEducação.

VOTO DO RELATOR

A primeira observação a ser feita é o fato do Projeto de Educação Juvenil (PEJ) estar totalmente respaldado na Lei 9394/96 - Lei Diretrizes e Bases da Educação.

Na seção V da referida Lei que trata da Educação de Jovens e Adultos, o Art. 37 reza que "A educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" e ainda no seu § 1º "sistemas de ensino assegurarão gratuitamente (grifo nosso) aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aludado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames".

O Projeto de Educação Juvenil - PEJ - nas suas etapas PEJ I e PEJ II ocorre em horário noturno, em curso presencial, funcionando em turmas no máximo de 25 alunos (número ideal), fatores fundamentais para os objetivos a que se destina.

Um dos aspectos relevantes, na exposição da organização metodológica, é que o curso não é seriado e que o acesso aos níveis mais aprofundados do ensino pode se dar à medida que o aluno atinge parâmetros propostos para o Bloco, além da matrícula poder ser realizada a qualquer momento.

Em relação ao PEJ II, que compreende as quatro séries finais do Ensino Fundamental, constata-se a proposta da continuidade ao PEJ visando a garantia de complementação de estudos e o exercício de cidadania, facilitando a entrada no mercado de trabalho, destacando que as Unidades de Progressão poderão ser vencidas independentemente do calendário do ano letivo.

A postulação encontra referendo na Seção III - Do Ensino Fundamental Art. 32 § 1º que diz: "É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos" além do Art. 3º, III que explora "o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas".

É importante ressaltar que os Parâmetros tomaram por base o proposto no Núcleo Curricular Básico MultiEducação (já aprovado por este Conselho) concebido numa articulação dos Princípios Educativos (Meio Ambiente, Trabalho Cultural e Linguagem) com Núcleos Conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação), que reconhece o complexo universo da cidade do Rio de Janeiro, situando as escolas com tempo em que vivem.

O Projeto Educação Juvenil é uma resposta positiva e todos os sentidos para aqueles que por diversos motivos, seja pela repetição continuada que gera e evasão e leva ao ingresso prematuro no mercado de trabalho, seja para os que neste entram para contribuir para a renda familiar, seja por falta de oportunidade na idade apropriada não puderam continuar seus estudos. É preciso ressaltar que:

Numa sociedade historicamente caracterizada pela exclusão, podemos chegar ao 3º milênio com jovens sem direitos, com jovens perspectivas, com jovens abandonados à própria sorte, sem direito à educação formal.

A essa situação, como Eduardo Galeano, nós dizemos não votamos a favor do Projeto de Educação Juvenil, nas suas etapas PE, PEJ II, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 11 e recomendando:

- 1) capacitação continuada dos profissionais que atuam no Projeto
- 2) aumento dos recursos audiovisuais proporcionalmente ao crescimento da matrícula nas Unidades Escolares onde o Projeto se desenvolve.
- 3) incentivo à produção de material elaborado pelos professores da rede.

Concluindo, esperamos que a escola criada para ensinar com prazer e voltada para o sucesso do aluno, seja, brevemente, uma realidade, assim como uma sociedade mais justa para que não necessitemos de projetos dessa natureza.

DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Ana Maria Gomes Cezar	Presidente
Sonia Maria Corrêa Mograbi	Relator
Francilio Pinto Paes Leme	
João Eduardo de Alves Pereira	

Rio de Janeiro, 24 de março de 1999.

DECISÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer foi aprovado pelos presentes.

Rio de Janeiro, 24 de março de 1999.