

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma perspectiva histórica

*Sita Mara Lopes Sant'Anna**

Pensar a EJA do ponto de vista histórico implica desvelar uma trajetória de Educação de Adultos - EDA, relegada a um segundo plano no âmbito das políticas públicas voltadas aos excluídos no campo econômico, social e político-cultural da sociedade brasileira, bem como nos aponta Comerlato (1998). Porém e sob esses aspectos, implica também em reconhecer os movimentos de resistência, em especial os produzidos pelas lutas das classes populares pelo acesso, permanência e à continuidade nas ações pela busca do conhecimento formal, escolarizado e também pelos movimentos que demandam à qualidade de vida, frente ao reconhecimento do trabalho qualificado.

Falar em Educação de Adultos nos remete a pensar em uma dívida social que carece de reparos, por políticas inclusoras: equalizadoras e qualificadoras¹, no atendimento à demanda que, atualmente, tem sido ampliada, em particular, pela intensa vinda dos jovens à busca da escolarização.

Historicamente há marcos da Educação de Adultos que necessitam ser pontuados, para uma melhor compreensão do contexto em que a EJA se apresenta, atualmente. De forma geral, esta tem se constituído por ações assimétricas e descontínuas. Precisamos compreender, ainda que boa parte das ações neste campo restringem-se aos processos de alfabetização da população visando dar conta das demandas internas, enquanto perspectivas voltadas ao desenvolvimento, mas também das exigências externas instituídas por uma política internacional, atualmente orientada pelo Banco Mundial e pelo Fundo

* Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação de Adultos. Profa. no Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA/UFRGS.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Efeitos de sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Proposta de Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação-PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

¹ Cury, Jamil. Parecer 11/00 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

Monetário Internacional, bem como aponta Bailey (1995), o que faz com que a redução dos índices do analfabetismo brasileiro se constitua em tarefa urgente e necessária.

Não há consenso entre alguns teóricos quanto ao que demarca o início da educação de adultos no Brasil. Segundo Paiva (1987 p.56), a EDA tem sua origem² com a vinda da Cia de Jesus, em 1549, relegando aos índios brasileiros uma prática evangelizadora, no período Brasil Colônia³. Embora não negue esta condição, mas por entender a Educação de Adultos “reconhecida como um direito pelo Estado a partir dos anos 30 e intensificada pelas campanhas dos anos 40”, Haddad (1997) propõe um olhar sobre a EDA, com origem neste período. Assim, de forma geral, apresentarei, brevemente, um panorama frente aos fatos que possam demarcar e esclarecer os movimentos da EDA, atualmente EJA, em sua trajetória, constituída desde o Brasil - Colônia.

Embora houvesse a intenção jesuítica em centrar-se, em seu início, a organizar classes de ler e escrever voltadas às crianças das tribos⁴ e em particular, aos filhos dos caciques, era clara a intenção de preparar as novas gerações de aliados, tendo em vista a sua influência na vida dos adultos. Deste período, relata a autora:

Em relação à população adulta, entretanto, embora fossem observadas as recomendações do “Regimento”(de que os indígenas adultos pacificados e convertidos deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos de povoação portuguesa – defendendo-se de ataques de tribos hostis – para que pudessem ser ensinados e doutrinados nas “cousas da nossa santa fé”), o ensino a ela destinado reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e escrita. (1987 p. 56)

² A autora nos remete a esta origem, mas afirma, em diferentes momentos, que educação de adultos só passa a ser vista como um problema independente da educação elementar, popular, na segunda metade dos anos trinta.

³ Deste período produzem-se os primeiros movimentos da profissionalização dos índios nas reduções jesuíticas. A Cia. de Jesus permanece no Brasil até 1759, quando é expulsa pelo Marquês de Pombal.

⁴ Os meninos convertidos e instruídos tinham a tarefa de retornar às aldeias e ensinar aos pais e aos adultos, o quanto pudessem, a língua Portuguesa e os ensinamentos da leitura. Para aprofundar, ver: C.E.A – histórico da Educação de Adultos no Brasil. Rio de Janeiro.1949.

Porém, conforme Paiva, a educação brasileira esteve às mãos dos religiosos de uma forma geral, já que mais tarde ocorreu a vinda dos Franciscanos, que também ocupavam-se com a conversão dos índios e o ensino de trabalhos manuais.

Fora deste contexto, neste mesmo período, encontramos ações referentes ao ensino das primeiras letras, centradas e dirigidas à Aristocracia Portuguesa. Nessa perspectiva é que aparece no Brasil, no final do século XVII e início do século XVIII, o ensino oficial, voltado às elites.

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, trouxe mudanças ao sistema educacional. A necessidade de atender as demandas da educação da aristocracia portuguesa e da preparação de quadros para as ocupações técnico-burocráticas do império, fez surgir os “primeiros cursos superiores, como Medicina, Agricultura, Economia Política, Botânica, além das Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras” (Paiva, 1987 p.60).

Com a independência, a implementação e popularização das primeiras instruções no país se fazem necessárias. Para a constituição de um estado independente, tornar-se-ia importante preparar quadros para essa nova burocracia que viria se instituir. Surgem, desta forma, os cursos jurídicos e, em seguida, impulsiona-se o ensino secundário com a criação do Colégio Pedro II. Nessa perspectiva, a Constituição de 1824, embora afirmasse a "gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos", descentralizava o ensino elementar que ficava sob a égide das províncias; sem o apoio financeiro do governo central. Neste período, o que encontramos, então, é uma preocupação com o ensino médio, profissional e superior, mais uma vez voltado às elites brasileiras.

Porém, os dados alarmantes do censo de 1890 que a República propôs-se a divulgar, conforme manifestações da época, referiam-se à

[...] existência de 85,21% de iletrados na população total do país, e em 1900, encontrou

75,78% para os 20 Estados, entre os maiores de cinco anos. [...]. Esses índices eram motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira do início do século; era preciso colocar o Brasil entre os “países cultos”, elevando o nível cultural da nação”. A situação do ensino primário estaria em “desarmonia com o lugar que este país ocupa entre os povos cultos” e o ensino seria o único “meio de vitalizar este povo”. (Paiva, 1987 p.85).

Como efeito da divulgação desses dados e diante da descentralização das responsabilidades do Estado à frente das questões voltadas ao ensino primário, o que vem ocorrendo desde o Império, inicia-se um debate sobre o assunto. Embora, num primeiro momento as discussões tenham ficado no entorno de questionar as estatísticas, já que em outros países estas situavam-se relativas à população maior de cinco anos e até mesmo, em alguns casos, entre os maiores de doze anos, é no período de 1920 que vão surgir os primeiros trabalhos que revelam mobilizações em torno desse problema educacional. Continua a autora:

A obra de José Veríssimo, *A educação nacional*, data de 1890, o primeiro trabalho de Carneiro Leão, *A educação*, é publicado em 1909; os pronunciamentos do Parlamento e até mesmo os debates sobre o assunto continuam a existir. Defende-se o ensino das classes laboriosas”, afirma-se que isto é dever do Estado, propõe-se a interferência do governo central no sentido da difusão do ensino normal e da educação dos adultos, [...] Mas, é a partir da Grande Guerra que se intensifica o movimento em favor da educação popular. (Paiva, 1987 p. 87).

Após a Primeira Guerra Mundial, o país inicia uma caminhada visando à reconstrução nacional. Volta então à cena a discussão sobre a precária educação da população brasileira; aliás, delega-se aos anos vinte, também sobre a influência das idéias de uma escola renovada, difundida na Europa e trazida pelos primeiros profissionais da educação, o grande debate incitando a falta de qualidade e os baixos índices educacionais

como responsáveis pelos problemas brasileiros, dando início, assim, a uma grande campanha contra o analfabetismo.

Não podemos desconsiderar no contexto histórico brasileiro que todos os movimentos relativos à educação estão diretamente relacionados aos movimentos de fortalecimento de setores específicos para o desenvolvimento econômico, político e social do país.

Assim, creio na importância de se poder compreender as origens do olhar, enquanto preocupação do Estado, para a alfabetização de adultos. O entusiasmo pela educação se desenvolvia em meio a um sentimento de nacionalismo durante o pós-guerra, ganhando uma dimensão humanitarista, defendida pelos profissionais da educação. Dentre estes, Paiva (1987 p. 99) destaca que a expressão mais estruturada deste humanitarismo da época pode ser encontrada em Miguel Couto:

O analfabetismo das massas seria a fonte “da incompreensão, da indolência, da preguiça”, chegando a afetar fisicamente os indivíduos. Em sua concepção, o analfabeto é um microcéfalo, “a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e idéias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria”.

Com esta concepção sobre o analfabeto e o analfabetismo não haveria outra possibilidade para o país, senão a de encarar a educação como principal problema nacional. Além disso, nesse contexto criticava-se a igreja como a responsável pelos números desse analfabetismo pelo fato de, historicamente, a mesma ter se ocupado somente da educação das elites; buscava-se a instrução para elevar o processo de democratização de uma escola nacionalista, contra as escolas estrangeiras, e a necessidade de ampliar as bases eleitorais, direcionando a instrução como possibilidade de

criação de uma cultura homogênea, em particular visando nacionalizar, pela língua, os filhos dos imigrantes. Nessa direção, também, a instrução militar passa a ser obrigatória a todos.

Diante dessa pressão, então, o governo central toma medidas em favor da nacionalização do ensino e propõe as reformas educativas dos anos 20⁵.

Nos anos 30 emerge a idéia de uma política educacional nacional, principalmente voltada à difusão do ensino elementar. Sob as orientações de centralização e da política de nacionalização proposta pelo Estado Novo de Vargas, a educação passa a ser vista como um importante instrumento de formação, também para o “controle das massas”. Como necessidade da obtenção de um melhor conhecimento sobre o quantitativo da realidade educativa e sanitária brasileira, então, em 1938 é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP.

De posse do retrato sobre a realidade nacional⁶, em 1942 é instituído o primeiro financiamento federal para alguns estados, o então chamado: Fundo Nacional de Ensino Primário-FNEP, advindo de renda proveniente dos tributos federais, visando a ampliação da oferta, a construção de escolas estaduais e a implementação de recursos voltados à educação de adolescentes e adultos⁷.

Em 1945, a recém fundada UNESCO faz apelos ao desenvolvimento da EDA, apoiando às iniciativas de alfabetização voltadas aos então chamados países do "terceiro mundo". É deste período que se estabelecem condições para o desenvolvimento de programas independentes para educação da pessoa adulta.

Em 1947, com a criação do SEA - Serviço Nacional de Educação de Adultos, que tem por compromisso a inserção do povo na construção nacional, com vistas à

⁵ As reformas são propostas em vários estados brasileiros, como efeito da ação dos educadores, organizados na Associação Brasileira de Educação - ABE. Fala-se então de uma ciência da educação, que passa a preocupar-se com técnicas e teorias psicológicas nos diferentes estados do Brasil.

⁶ Conforme censo de 1940, o número de analfabetos nas idades de 18 anos e mais, estava em 55%.

⁷ O ensino supletivo, instaurado nos anos trinta, começa a ganhar força com os recursos do FNEP.

industrialização, ao desenvolvimento, à capacitação para o trabalho, à participação política através do voto, entre outros, iniciaram-se as campanhas de "erradicação do analfabetismo", em especial, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que de efeito pouco dirimiam o então difundido "mal do analfabetismo brasileiro". É deste período, também, que registramos a Campanha Nacional de Educação Rural e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que tinha como objetivo mapear as experiências da EDA em desenvolvimento no país⁸.

Durante o ano de 1958 tem início outra grande Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que gera, como espaço para avaliação, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que tem por proposta central a busca por novos métodos voltados para essa educação. Destacam-se neste evento duas experiências em alfabetização que estavam sendo desenvolvidas em Pernambuco: as ações do MEB - Movimento Eclesiástico de Base e as idéias desenvolvidas por Paulo Freire.

Tais ações se destacaram porque defendiam a cultura popular e sua difusão, tinham por base a promoção do humano, sua conscientização/problematização, por uma ação pedagógica não diretiva.

A experiência de Paulo Freire refletia, em diálogo, o papel do homem sobre a realidade, criando cultura⁹. Neste período¹⁰, Freire propunha as "palavras geradoras", que surgiam a partir de um levantamento do universo vocabular, relacionadas a situações existenciais do grupo nos círculos de cultura, que eram debatidas, criticamente, e cuja prática, em período posterior, constituiria os "temas geradores" até hoje utilizados em algumas escolas de todo o país. Assim, dava-se início ao reconhecimento do trabalho de

⁸ As propostas de alfabetização fracassavam pois muitas partiam da pré-concepção da incapacidade dos analfabetos.

⁹ A esta prática denominava-se "Educação Libertadora", que preocupava-se com "quem educar? Para quê? E Como?", por intermédio da problematização.

¹⁰ Além da experiência de Freire é possível destacar os Movimentos de Cultura Popular, os centros de Cultura Popular, encabeçado pela União Nacional de Estudantes- UNE e a Campanha: De pé no chão também se aprende a ler, em Natal.

Freire, cujo "método" orientaria uma grande campanha nacional, o que não ocorreu devido ao golpe militar de 1964, que levou Freire ao exílio e intimidou as ações do MEB no Brasil. Em contrapartida, em 1967 tem início o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, com objetivos político-sociais definidos, dirigidos e controlados pelo governo militar. Nesta direção, a educação de adultos se vê contemplada na Lei 5692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, e que, sob a orientação de uma filosofia educacional tecnocrata¹¹, propõe o Ensino Supletivo.

Segundo a Lei, esta educação se propunha a acontecer na forma de curso (escolarização em menor tempo) ou exames, ofertados a “adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. Conforme explicita o texto, em seu capítulo IV, Art.25.

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Além disso, explicita, em seu parágrafo segundo, que “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”.

Diante das possibilidades do acontecimento dessa educação supletiva em seus níveis de abrangência conforme enuncia a lei, diversas propostas, constituídas e organizadas de diferentes formas foram sendo implementadas em todo país. Frente à multiplicidade de ações e até mesmo a falta de um controle mais efetivo sobre as mesmas, o governo federal assumiu, ao longo desses anos, o discurso da inviabilidade de recursos voltados a esta clientela¹². Esta, entre outras desculpas, retirou da educação de adultos, ao

¹¹ Refiro-me aqui ao caráter tecnicista e burocrata inserido na lei.

¹² A legislação é abrangente e refere-se às instituições privadas e públicas. Porém, nos cabe à reflexão diante do termo “clientela” presente em pareceres e resoluções: são clientes os alunos e alunas de escolas públicas?

longo dos anos, o direito aos recursos do FUNDEF – Fundo Nacional para o desenvolvimento do Ensino Fundamental¹³.

A experiência do MOBRAL vigorou no Brasil por quase vinte anos, sendo extinto em 1985 e o Ensino Supletivo, a partir da LDBEN – 9394/96¹⁴, é substituído pela Educação de Jovens e Adultos, permanecendo, apenas, no caso dos exames.

De 1986 a 1990 é instaurada a Fundação Educar, que prevê recursos para o desenvolvimento da escolarização inicial de jovens e adultos, distribuídos através de parcerias, com a plena autonomia na elaboração e execução da proposta, pelos municípios e alguns movimentos populares.

Na administração do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Governo Federal, através do Comunidade Solidária, desenvolveu, em parceria com Universidades, empresas e uma organização não governamental de Brasília, o Programa: Alfabetização Solidária - PAS, que teve e tem, como professores, educadores populares com ensino fundamental completo, prometendo alfabetizar, em apenas cinco meses, os jovens e adultos das regiões norte e nordeste do país. O PAS tem como filosofia a formação de turmas de alfabetização em municípios destas regiões. Para tanto, Universidades do Sudeste e do Sul¹⁵, como parceiras, promovem um processo de formação inicial¹⁶ e acompanhamento a educadores selecionados em processo por elas desenvolvido. Atualmente, o Programa está sendo coordenado por uma ONG de Brasília, mas continua recebendo recursos do governo federal.

¹³ Como a repercussão da não inclusão da EJA nesse financiamento foi muito negativa, o Governo Federal cria um fundo especial - o Fundefinho, para os 14 estados que têm o Índice de Desenvolvimento Humano inferior a 5, pertencentes ao Norte e Nordeste do país, inserindo-se neste contexto, apenas 1 município do Rio Grande do Sul. Além disso, como efeito do movimento produzido pelos educadores de jovens e adultos em todo país, vale ressaltar que a EJA está sendo contemplada nos recursos do FUNDEB – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica.

¹⁴ Tendo em vista sua abrangência na orientação da organização da EJA no Estado do Rio Grande do Sul, estarei explicitando o que propõe como política nacional, em capítulo posterior.

¹⁵ A UFRGS foi parceira neste Programa, desenvolvendo atividades de formação de educadores e acompanhamento nos municípios de Itainópolis, no Piauí e Centro do Guilherme, no Maranhão.

¹⁶ Esta formação inicial acontece na cidade em que a Universidade está localizada. O acompanhamento do processo alfabetizador, ocorre nos municípios em que as turmas estão implementadas.

Incentivados por movimentos internacionais como as Conferências¹⁷, vários movimentos de organização de educadores vêm acontecendo desde este período.

Nessa mesma direção, o atual governo vem propondo um Programa Nacional: Brasil Alfabetizado, que propõe uma alfabetização, com projeto pedagógico e formação de alfabetizadores, por conta dos parceiros, responsabilizando-se pelos recursos aos projetos. A idéia do Governo Federal consiste em aproveitar e incentivar experiências já existentes.

Como historicamente é possível verificar, a EJA vem sendo construída por ações que se confundem entre o Estado, com as suas funções e os Governos, o que, segundo Moll (1998, p. 203), tem feito com que não se estabeleça a continuidade para os diversos programas implementados na área de jovens e adultos, em nosso país¹⁸. Além disso, vale a pena apontar que, conforme revela a história, cada vez mais o governo federal vem se isentando e ausentando do seu papel de indutor das políticas neste campo, colocando a responsabilidade, cada vez mais, a encargo dos estados, municípios e às mãos de um voluntariado, que doa recursos, à boa vontade e assume o papel do professor¹⁹.

No Rio Grande do Sul, do Supletivo à EJA

No final dos anos 60 e início dos anos 70, o Ensino Supletivo se instaura, no Rio Grande do Sul. Com sua estrutura e organização pré - definida no Sistema de Ensino Estadual se desenvolvia em escolas do Estado e em Centros de Estudos Supletivos – CEEs.

¹⁷ Em 1990, Jontien, na Tailândia cujo tema “uma educação para todos” , propõe uma agenda para o futuro, inserindo a EJA e, em 1997, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFITEA, que prescreve os desafios mundiais para a EJA.

¹⁸ Sem desconsiderar que a EJA em nosso país tem sido lembrada, apenas, por campanhas e programas que visam “alfabetizar”. Ao nosso ver, falar em EJA é falar em, no mínimo, Educação Básica, como afirma a LDB.

¹⁹ Destaco aqui ações que visam alfabetizar com educadores leigos e os Voluntários da Escola instituídos por imposição de políticas internacionais, à proposta educacional brasileira.

A abrangência, objetivos e a filosofia do Ensino Supletivo estavam expressas pela Lei 5692/71 e no Parecer 699/72, do Conselho Federal de educação, além da Resolução 137/78, do Conselho Estadual de Educação/RS.

De uma forma geral o Ensino Supletivo envolvia as funções de Suplência, Aprendizagem, Qualificação e Suprimento. Em qualquer uma destas dimensões, este ensino pressupunha sua estratégia de ação na forma de cursos ou exames.

À Suplência cabia a função de suprir uma escolarização, com o oferecimento de oportunidades de conclusão do ensino de 1º e 2º graus, pelo adulto, no sistema educacional, em tempo reduzido ao ensino regular. Também no sistema escolar encontraríamos o Suprimento, como possibilidades oferecidas pela escola em estudos continuados de aperfeiçoamento e atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. A Aprendizagem pressupunha uma formação metódica no trabalho, a encargo de empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas e já a Qualificação, se propunha à profissionalização sem a preocupação de educação escolarizada. Esta capacitação visava à formação de mão de obra para os setores primário, secundário e terciário.

Em sua execução encontramos as ações de Ensino Direto, como acontece no ensino regular e as de Ensino Indireto, envolvendo a utilização de meios e recursos como a televisão, entre outros ou de Trabalho Dirigido, com encontros com professores para organização e planejamento a serem executados pelo aluno em diferentes espaços, também caracterizado como ensino Semi-Direto. Na modalidade indireta, destacamos o Ensino por Correspondência, em cursos com remessas de materiais de estudo; por Módulos de Ensino, para que os estudos se realizassem individualmente, de acordo com as possibilidades e tempos do adulto e nas formas da Radiodifusão Educativa, através dos meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão, como o Projeto Minerva e os

telecursos, que também podiam auxiliar as demais ações respaldadas pelo ensino supletivo.

Como orientação da Secretaria de Educação do Estado, encontro documentos da época, que dão orientações à formação dos professores e entre esses, um muito particular, de autoria do antigo Departamento de Educação Especializada²⁰, que dá “orientações relativas às tarefas do processo educativo, em nível de escola, especialmente às que se referem à metodologia”. Deste documento destaco a atenção, a Andragogia²¹ como “caminho aberto para uma reformulação de idéias no campo da educação de adultos”. De sua introdução, destaco

Para produzir a Andragogia precisamos, em primeiro lugar, redefinir a educação como um processo de inquérito contínuo e não como um processo de apresentação de conhecimentos. Precisamos também redefinir o papel do educador como facilitador da aprendizagem auto-dirigida, estimulador do aluno e responsável pela direção da aprendizagem.(p.12)

Desta forma, como é possível observar, mesmo compreendendo a flexibilidade como importante no processo de organização do ensino dos adultos, a idéia do supletivo alicerçava-se numa prática que dirigia-se ao auto-didatismo visando a aceleração dos estudos numa perspectiva de redução dos tempos. Sob a lógica das dificuldades da permanência dos alunos adultos, ofereciam-lhes múltiplas possibilidades de um ensino, muitas vezes, com pouca qualidade.

De modo geral, legalmente, o Ensino Supletivo, sob essa orientação, acontece no Rio Grande do Sul até 31 de dezembro de 2001. Qual é o motivo desta mudança?

²⁰ Elaborado por Nilza Lemos Buzanelo e Mariana Ruschel Rath, em 1979, intitulado: *Andragogia, novo caminho na educação de adultos*.

²¹ Segundo o documento, derivada da palavra grega *aner*, adulto e *agogos*, guia – define-se como a filosofia, a ciência e a técnica de auxiliar o adulto a aprender.

³⁰ Legalmente, passamos a observar a mudança de Educação Supletiva de adultos para Educação de Jovens e Adultos-EJA. A EJA visa contemplar o movimento crescente dos jovens, à busca pela escolarização.

Os documentos legais da EJA

A LDBEN 9394/96 muda o cenário nacional no que tange a Educação de Jovens e Adultos - EJA, no instante em que, atendendo ao que propõe a Constituição de 1988²² a "coloca/insere" enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular, impulsionando, neste momento, uma modificação no como concebemos a Educação de Jovens e Adultos que há muito vem sendo reconhecida, de forma ampla, por Campanhas Nacionais e/ou experiências institucionalizadas, no campo do ensino supletivo; em geral, por práticas pedagógicas diretivas, algumas apoiadas no auto-didatismo... e que tiveram, no aligeiramento do tempo, a sua base.

Nesta mesma direção, o Conselho Estadual de Educação - CEEEd/RS, atendendo ao que solicita a LDBEN, através da Resolução n.250 e do Parecer n.774, reafirma a EJA enquanto Modalidade de Ensino da Educação Básica Regular e demanda aos estabelecimentos de ensino do Estado, interessados na oferta desta modalidade, que a inclua em seus Projetos Político-pedagógicos e Regimentos, elaborando Planos de Estudos e de Trabalho²³, condizentes com as demandas desta população. Para tanto, o CEEEd estipulou o prazo de 31 de dezembro de 2001, para que as escolas se adequassem à lei e solicitassem nova autorização de funcionamento,

tendo clareza de que deverão se reestruturar para a oferta de Educação de Jovens e Adultos de acordo com as normas vigentes para os respectivos níveis de ensino e construir seus currículos adequados às necessidades, características e especificidades próprias deste alunado. (parecer n. 774/99)

O que estes documentos propõem é que a EJA, respeitada em sua especificidade, a partir do princípio da flexibilidade, construa regimentos próprios ou parciais específicos, em

²² " A educação é um direito de todos".

²³ Segundo a legislação as escolas organizarão suas propostas curriculares em Planos de Estudos, que serão consolidados nas práticas pedagógicas, mediante elaboração e execução de Planos de Trabalho.

consonância com o que demandam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio e do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Res. n.01/00, do Conselho Nacional de Educação – CNEd, respeitando e considerando os diferentes tempos de aprendizagens dos alunos²⁴, suas experiências vividas...constituindo-se na escola, com os mesmos recursos, materiais e financeiros, que são disponibilizados para o ensino regular das crianças e adolescentes, o que há muito não acontece em nosso país.

Destes documentos destaco elementos que julgo imprescindíveis para um debate sobre o contexto em que a EJA encontra-se hoje, em nosso Estado.

Conforme o parecer 774/99, a Educação de Jovens e Adultos é uma oferta da educação regular, que abrange aos que a ela abandonaram ou não tiveram acesso, com 15 anos ou mais no ensino fundamental, e 18 anos, no ensino médio. Este parecer visa orientar as instituições de ensino públicas e privadas quanto à organização e funcionamento desta modalidade de ensino.

Para tanto, orienta que a EJA deva organizar-se respeitando as características de seu alunado: os jovens e adultos que, em geral, são trabalhadores. Assim, seu currículo deve atender ao que propõem as diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental, médio e as diretrizes curriculares nacionais da EJA, que surgem como necessárias, para fins de esclarecimentos. Salienta ainda a importância da inserção da EJA, atendendo ao que propõe a LDBEN, no Projeto Político-Pedagógico da escola, com Regimento, Planos de Estudos e de Trabalho apropriados a essa modalidade de ensino.

²⁴ A legislação aponta que, independente da organização das escolas, os alunos da EJA poderão avançar, ao longo do ano letivo, em qualquer tempo. Esta possibilidade de circulação, faz com que, pelo menos teoricamente os alunos possam ingressar, em diferentes períodos do ano, em novas turmas. Como é para professores e alunos, apontarem suas aprendizagens para possibilitar esses avanços? Como fazer para que o aluno que ingressa em qualquer período, possa acompanhar os “conteúdos” da turma? Estas têm sido questões frequentes dos educadores de EJA. Questões complexas que abrangem a escola, currículos, metodologias, avaliação, Projeto Político Pedagógico e que posteriormente, estarão sendo analisadas.

Nesta perspectiva faz um alerta aos “diferentes tempos” dos alunos jovens e adultos, que necessitam ser reconhecidos e considerados diferentemente quanto aos ingressos, permanências e aprendizagens, que precisam ser consideradas em seus “tempos próprios”. Nessa direção ainda, embora aponte os “tempos” de oferta da escola²⁵, alerta que alguns poderão concluir o ensino fundamental em espaços de tempo menores, considerando os seus conhecimentos anteriores e seus espaços-tempo próprios de aprendizagens.

Assim, cabe à escola organizar os procedimentos gerais para dar conta dessas especificidades, inserindo aí as avaliações apropriadas e em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, “capazes de verificar o grau de conhecimento e de adiantamento dos alunos, permitindo avanços progressivos, quando o mesmo demonstrar aptidões para tal”(p.4)

O documento chama a atenção, ainda, para que as Universidades discutam e busquem uma formação inicial mais adequada para a educação de jovens e adultos e, aos professores efetivos, propõe uma chamada a um processo continuado de formação, visando uma prática mais apropriada ao ensino com jovens e adultos.

Salienta que no ensino supletivo também havia, por parte de alguns professores, práticas mais condizentes ao seu público, porém, continua, afirmando que é “imprescindível, de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o ensino fundamental e o ensino médio para jovens e adultos é ensino de segunda categoria [...]”. (p.3)

Ainda, sob o efeito da busca pela compreensão destes documentos, O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 11/00 e da Resolução 01/00, propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Partindo dos ditames da LDBEN e da Constituição Federal, o referido parecer apresenta as diretrizes para esta educação, recuperando a sua perspectiva histórica, que

²⁵ 3200 horas para o ensino fundamental e 2400h horas, para o ensino médio.

revela a importância e a necessidade de implantação das políticas de EJA no sistema de ensino brasileiro, por tratar-se de uma dívida social reconhecida às peculiaridades dos cursos e exames reconhecidos, bem como a necessidade de formação docente plausível para a área.

Desde o seu início, esta legislação afirma as especificidades deste campo de atuação docente: *A EJA, de acordo com a Lei 9394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber tratamento subsequente.* (p.3).

Sobre a elaboração deste documento faz-se relevante destacar que foram realizadas várias audiências públicas, em diferentes lugares e Estados, reunindo representantes dos órgãos normativos e executivos do sistema, entidades educacionais, associações científicas e profissionais diversos da sociedade civil brasileira. A esse respeito, relata Soares (2002 p.10)

A atual legislação, por outro lado, incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil da atualidade, na medida em que é exatamente nesse contexto de efervescência e explosão da área da EJA no Brasil, observado sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Não havia como o relator do Parecer que as regulamenta, Carlos Roberto Jamil Cury, reconhecido educador da área de educação e membro do Conselho Nacional de Educação, desconhecer essa mobilização, em construção, que ocorre no país, como também não seria possível os diversos atores não se envolverem com a discussão e as proposições para a legislação em pauta.

Conforme as diretrizes constantes nesse parecer e afirmadas por sua Resolução 01/00, a organização do sistema escolar, com cursos reconhecidos e autorizados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos deverá se constituir, respeitando a idade mínima de 15 anos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos, para o ensino médio.

Visando dar conta das especificidades da EJA, este documento alerta à necessidade da construção de um currículo interdisciplinar, flexível que contemple o sujeito inserido em sua realidade, com os seus conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar e que necessitam ser reconhecidos e considerados, pela escola. Assim, o mundo do trabalho, na Educação de Jovens e Adultos, se constitui em temática obrigatória, a ser desenvolvida em diferentes formas, na escola.

Propõe que sejam pensadas metodologias específicas de ensino de acordo com as características dos alunos jovens e adultos, observando os seus diferentes tempos de aprendizagem individual e coletiva, o que incidirá numa carga horária e organização curricular flexíveis, com planos de estudos que aliem tempos de ensino presencial e não presencial.

Para tanto, alerta sobre a necessidade de procedimentos de avaliação apropriados em períodos adequados ao longo do desenvolvimento do currículo, com o objetivo de verificar “o grau de conhecimento e adiantamento” do aluno, possibilitando-lhe avanços progressivos quando apto para tal.

Evidencia que estudos de recuperação precisam ser efetivados, de diferentes formas, ao longo do currículo e “em qualquer tempo”. Para tanto, propõe que haja uma organização, pelos estabelecimentos de ensino, a fim de atender a essas exigências legais e chama às universidades a sua responsabilidade, no processo de formação inicial e continuada de educadores.

A esse respeito, assim se manifesta o relator:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores, são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de secretarias de

educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas. (p.35)

Diante do que propõem esses documentos, inicia-se nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul uma trajetória que se inscreve pela reflexão entre uma prática arraigada nos trinta anos de ensino supletivo e uma concepção de Educação de Jovens e Adultos, a ser pensada, construída.

Referências

BAILEY, Michel et LANDIM, Leilah. **Agências internacionais não governamentais de desenvolvimento atuando no Brasil**: cadastro. Rio de Janeiro: Oxfam, 1995.

BRASIL. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996.

_____. **Parecer 11, de 10 de maio de 2000**, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Resolução 01 de 05 de julho de 2000**, do Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

COMERLATO, Denise Maria. Dimensões teórico-metodológicas na prática educativa com adultos trabalhadores. In: COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara. (Org.) **Aprendendo com jovens e adultos**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1998.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada**: distintos olhares se entre-cruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização e contexto: refletindo sobre aspectos históricos, políticos e pedagógicos. **Espaço Pedagógico**, v.5, n.1, 1998.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Pedagógico**: políticas públicas da educação de jovens e adultos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Pedagógico**: políticas públicas da educação de jovens e adultos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer n.774**, 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 250**, de 10 de novembro de 1999. Porto Alegre, 1999.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Andragogia**, novo caminho na educação de adultos. Nilza Buzzanelo e Mariana Rath (Org.). Porto Alegre, 1979.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes & STRAMARE, Odilon. Uma retomada sobre a educação de jovens e adultos. Sita Mara Lopes Sant'Anna (Org.) **Aprendendo com Jovens e Adultos**: revista do NIEPE-EJA, Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2000.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico de educação de jovens e adultos**, em busca da unidade perdida: as totalidades do conhecimento. n. 9, 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.